

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y TEORÍA
DE LA LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA



TESIS DOCTORAL

**Los errores en el uso de las preposiciones por
parte de los profesores malgaches de ELE**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Bakolinirina Josie Cynthia Rakotovoavy

DIRECTORA

Inmaculada Delgado Cobos

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA
Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y Literatura
Comparada



TESIS DOCTORAL

**Los errores en el uso de las preposiciones por parte de los profesores
malgaches de ELE**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

Presentada por

Bakolinirina Josie Cynthia Rakotovoavy

Directora

Inmaculada Delgado Cobos

Madrid, 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID



FACULTAD DE FILOLOGÍA

Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada

TESIS DOCTORAL

**Los errores en el uso de las preposiciones por parte de los profesores
malgaches de ELE**

Autora: Bakolinirina Josie Cynthia Rakotovoavy

Directora: Dra. Inmaculada Delgado Cobos

Madrid, 2017

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a la profesora Inmaculada Delgado Cobos, directora de esta tesis, y al profesor Francisco Aliaga García, tutor de la misma, quienes me han orientado, me han guiado y me han animado constantemente durante estos años, y quienes han tenido mucha paciencia conmigo durante los momentos difíciles.

A todos aquellos profesores de español de Madagascar que han participado con mucha valentía en las pruebas y han contestado de forma desinteresada los cuestionarios que han hecho posible este trabajo.

A todas aquellas personas que me han apoyado y animado a lo largo de este tiempo. De manera especial quiero darle las gracias a la familia Monterde Ortega y a la familia Valiente de Rafael por acompañarme y por estar siempre a mi lado en todo este tiempo, sobre todo en los malos momentos, sin pedir nada a cambio.

A todos mis compañeros por su amistad y por su colaboración a la hora de intercambiar nuestros puntos de vista.

Por último, a mis padres, a mis hermanas y a mis sobrinos por su cariño incondicional y por su apoyo desde la distancia.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	I
ÍNDICE.....	III
LISTA DE FIGURAS.....	IX
LISTA DE CUADROS.....	XI
LISTA DE ESQUEMAS	XIII
ABREVIATURAS	XVII
RESUMEN	XIX
ABSTRACT	XXI

INTRODUCCIÓN.....	1
--------------------------	----------

1. MARCO TEÓRICO.....	7
1.1. Retrospectiva sobre la categoría de las preposiciones.....	7
1.1.1. Características de la categoría de las preposiciones.....	10
1.1.2. Clasificación de las preposiciones	17
1.1.3. La complementación preposicional.....	21
1.1.3.1. Complemento directo preposicional.....	22
1.1.3.2. Complemento objeto indirecto	23
1.1.3.3. Complemento de régimen preposicional	24
1.1.3.4. Complemento circunstancial	26
1.1.4. Concurrencia oracional de los CD y CRP	28
1.2. La preposición en el marco de la Gramática de Construcciones	33
1.2.1. Fundamento de la Gramática de Construcciones.....	33
1.2.1.1. El análisis sintáctico en la Gramática de Construcciones	35
1.2.1.2. La Gramática de Construcciones: un modelo basado en el uso ...	36
1.2.1.3. Principios básicos de la Gramática de Construcciones	37
1.2.2. Teorías de la Gramática de Construcciones	38
1.2.2.1. Concepto de construcción en los modelos construccionistas.....	40
1.2.2.2. Análisis de las relaciones sintácticas.....	41
1.2.2.3. Las relaciones taxonómicas entre construcciones	42
1.2.3. El experiencialismo.....	44

1.2.4. La categorización y la Teoría de prototipos y del nivel básico.....	46
1.2.5. La categoría de las preposiciones desde el punto de vista cognitivo..	48
1.2.6. Definición y uso prototípico de la preposición	50
1.2.6.1. Definición.....	50
1.2.6.2. Discusión sobre el valor espacial de <i>con/sin</i>	52
1.2.6.3. Uso prototípico de las preposiciones.....	54
1.3. La Lingüística Contrastiva	56
1.3.1. Los modelos de investigación en la Lingüística Contrastiva	56
1.3.2. Breve análisis sociolingüístico de la sociedad malgache	61
1.3.3. Las preposiciones del malgache	63
1.3.3.1. Particularidades de las preposiciones malgaches	67
1.3.4. Las preposiciones del francés	74
1.3.4.1. Preposición <i>à</i>	75
1.3.4.2. Preposición <i>de</i>	76
1.3.4.3. Preposición <i>en</i>	77
1.3.4.4. Preposición <i>par</i>	78
1.3.4.5. Preposición <i>pour</i>	79
1.3.5. Rasgos comunes entre el malgache, el francés y el español	80
1.3.6. Rasgos distintivos entre el malgache, el francés y el español	81
1.3.6.1. Pronominalización de los complementos preposicionales	81
1.3.6.2. Tematización o topicalización.....	85
1.3.6.3. El régimen preposicional.....	86
1.3.7. El papel del francés en el aprendizaje del español como LE	91
1.3.8. El error	93
1.3.8.1. Visión diacrónica de las fuentes del error	94
1.3.8.2. Tipos de errores preposicionales	95
1.3.8.3. Causas de los errores preposicionales	97
2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS	99
2.1. Descripción	99
2.1.1. Procedimiento de recogida de datos.....	99
2.1.2. Estructuras de las pruebas	100
2.1.3. Desarrollo y evaluación de los cuestionarios.....	101

2.1.4. Perfil de los informantes	102
2.1.4.1. Criterios de elección de los informantes	102
2.1.4.2. Experiencia y entorno profesional de los informantes	105
2.2. Recuento y representación gráfica de las pruebas.....	107
2.2.1. Resultados de las pruebas gramaticales: Prueba A.....	107
2.2.1.1. Resultados de la prueba A: nivel B2	108
2.2.1.2. Resultados de la prueba A: Nivel C2	116
2.2.2. Expresión escrita: Gráfico general	124
2.2.2.1. Descripción cuantitativa de los usos preposicionales	126
2.2.2.2. Recuento de las preposiciones regidas	128
2.3. Análisis de los errores preposicionales.....	131
2.3.1. Errores en el uso de preposiciones regladas.....	131
2.3.1.1. Tipologías de errores en el uso de la preposición <i>a</i>	131
2.3.1.1a. Errores de omisión	132
2.3.1.1b. Errores de adición	133
2.3.1.1c. Errores de selección	134
2.3.1.2. Tipologías de errores en el uso de la preposición <i>con</i>	137
2.3.1.3. Tipologías de errores en el uso de la preposición <i>en</i>	139
2.3.1.3a. Errores de omisión	139
2.3.1.3b. Errores de adición	139
2.3.1.3c. Errores de selección	140
2.3.1.4. Tipologías de errores en el uso de la preposición <i>de</i>	145
2.3.1.4a. Errores de omisión	145
2.3.1.4b. Errores de selección.....	146
2.3.1.5. Tipologías de errores en el uso de la preposición <i>para</i>	147
2.3.1.6. Tipologías de errores en el uso de la preposición <i>por</i>	148
2.3.1.6a. Errores de omisión	148
2.3.1.6b. Errores de adición	149
2.3.1.6c. Errores de selección	150
2.3.2. Errores en la selección de la preposición regida.....	151
2.3.2.1. Preposición <i>a</i>	152
2.3.2.1a. Errores de omisión	152

2.3.2.1b. Errores de adición	154
2.3.2.1c. Errores de selección	157
2.3.2.2. Preposición <i>con</i>	158
2.3.2.3. Preposición <i>en</i>	159
2.3.2.3a. Errores de adición	159
2.3.2.3b. Errores de selección	159
2.3.2.4. Preposición <i>de</i>	161
2.3.2.4a. Errores de omisión	161
2.3.2.4b. Errores de adición	165
2.3.2.4c. Errores de selección	169
2.3.2.5. Preposición <i>para</i>	174
2.3.2.6. Preposición <i>por</i>	176

3. PROPUESTA DE ANÁLISIS EN LA GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES

.....	181
3.1. Consideraciones descriptivas de las fuentes de los errores preposicionales....	
.....	181
3.1.1. Influencia de la lengua francesa (L2).....	181
3.1.2. Sobregeneralización de estructuras del español	184
3.1.3. Carencia de conocimiento del español	186
 3.2. Acercamiento de las preposiciones en el marco de la Gramática de	
Construcciones	188
3.2.1. La construcción preposicional en la Gramática de Construcciones	190
3.2.2. Construcciones con <i>de</i>	193
3.2.2.1. Con verbos de desplazamiento	193
3.2.2.2. Con verbos copulativos	199
3.2.2.3. Con verbos de habla	202
3.2.2.4. Con verbos de conocimiento	204
3.2.2.5. Construcciones causales	207
3.2.3. Construcciones con <i>desde</i>	207
3.2.4. Construcciones con <i>a</i>	210
3.2.4.1. Con verbos de desplazamiento	210
3.2.4.2. Con verbos causativos	215

3.2.4.3. Con verbos ditransitivos.....	217
3.2.4.4. Con verbos transitivos directos	220
3.2.4.5. Con verbos de inducción	222
3.2.4.6. Construcciones perifrásticas: [ir/volver + a + Inf]	224
3.2.4.7. Verbos de disposición	225
3.2.5. Construcciones con <i>hasta</i>	226
3.2.6. Construcciones con <i>por</i>	228
3.2.6.1. Construcciones con verbos de movimiento.....	228
3.2.6.2. Construcciones con el complemento de agente.....	232
3.2.6.3. Construcciones causales	233
3.2.6.4. Conceptualización metafórica de la cantidad.....	234
3.2.6.5. Construcciones finales.....	236
3.2.7. Construcciones con <i>para</i>	239
3.2.7.1. Conceptualización de la relación temporal	239
3.2.7.2. Conceptualización del beneficiario	241
3.2.7.3. Con verbos de posesión o de uso	242
3.2.8. Construcciones con <i>hacia</i>	243
3.2.9. Construcciones con <i>en</i>	246
3.2.9.1. Con verbos de localización estativa	246
3.2.9.2. Con verbos existenciales locativos.....	248
3.2.9.3. Con verbos de actividad	251
3.2.9.4. Con verbos de desplazamiento	252
3.2.9.5. Con verbos relacionales estativos	254
3.2.9.6. Con verbos de cognición	256
3.2.9.7. Con verbos de relación que denotan propiedad	258
3.2.10. Construcciones con <i>con</i>	260
3.2.10.1. Construcción prototípica	260
3.2.10.2. Construcción denotando la compañía	262
3.2.10.3. Con verbos de comunicación	264
3.2.10.4. Extensión causal de la construcción básica.....	265
3.2.10.5. Con verbos que denotan relaciones sociales	266
3.2.10.6. Con verbos de cognición	267
3.2.11. Construcciones con <i>sin</i>	270
3.2.12. Construcciones locativas orientadas	272

3.2.12.1. Construcciones con <i>ante</i>	272
3.2.12.2. Construcciones con <i>tras</i>	275
3.2.12.3. Construcciones con <i>sobre</i>	278
3.2.12.4. Construcciones con <i>bajo</i>	280
3.2.13. Construcciones con <i>entre</i>	284
3.2.14. Construcciones con <i>contra</i>	286
 CONCLUSIÓN	 291
 BIBLIOGRAFÍA	 297
 ANEJOS	 307
Anejo I. El español como carrera universitaria	307
Anejo II. Presentación de los datos de los informantes.	319
Anejo III. Plantillas utilizadas para las pruebas.....	321
Anejo IV. Transcripciones de las pruebas gramaticales.	325
Anejo V. Transcripciones de las composiciones escritas.....	345
Anejo VI. Tabla de los manuales didácticos utilizados por los informantes en el aula de ELE.	363
Anejo VII. Diseño curricular de la formación de profesores de ELE en la Universidad de Antananarivo.....	365

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1. Representación radial de las preposiciones españolas.	49
Fig. 2. Representación gradual de los usos preposicionales.....	51
Fig. 3. Repartición de los informantes según el sexo.	102
Fig. 4. Repartición de los años de estudios del español.	103
Fig. 5. Número de informantes en función de la edad.....	104
Fig. 6. Representación de la experiencia docente de los informantes.	105
Fig. 7. Repartición según el centro de enseñanza.....	105
Fig. 8. Representación del uso de los idiomas en el aula de ELE.	106
Fig. 9. Representación de los manuales utilizados en el aula.....	106
Fig. 10. Resultado general de las dos pruebas A.	107
Fig. 11. Resultado general de la prueba A Nivel B2.	108
Fig. 12. Preposición <i>a</i> . Frase 1. B2.....	109
Fig. 13. Conocimiento del uso de <i>a</i> . Frase 1. B2.....	109
Fig. 14. Preposición <i>en</i> . Frase 2. B2.....	109
Fig. 15. Conocimiento del uso de <i>en</i> . Frase 2. B2.....	109
Fig. 16. Preposición <i>de</i> . Frase 3. B2.....	110
Fig. 17. Conocimiento del uso de <i>de</i> . Frase 3. B2.....	110
Fig. 18. Preposición <i>para</i> . Frase 4. B2.	111
Fig. 19. Conocimiento del uso de <i>para</i> . Frase 4. B2.	111
Fig. 20. Preposición <i>con</i> . Frase 5. B2.....	112
Fig. 21. Conocimiento del uso de <i>con</i> . Frase 5. B2.....	112
Fig. 22. Preposición <i>a</i> . Frase 6. B2.....	112
Fig. 23. Conocimiento del uso de <i>a</i> . Frase 6. B2.....	112
Fig. 24. Preposición <i>por</i> . Frase 7. B2.	113
Fig. 25. Conocimiento del uso de <i>por</i> . Frase 7. B2.	113
Fig. 26. Preposición <i>con</i> . Frase 8. B2.....	114
Fig. 27. Conocimiento del uso de <i>con</i> . Frase 8. B2.....	114
Fig. 28. Preposición <i>por</i> . Frase 9. B2.	115
Fig. 29. Conocimiento del uso de <i>por</i> . Frase 9. B2.	115
Fig. 30. Preposición <i>con</i> . Frase 10. B2.....	115
Fig. 31. Conocimiento del uso de <i>con</i> . Frase 10. B2.....	115

Fig. 32. Resultado general de la prueba A. Nivel C2.	117
Fig. 33. Preposición <i>por</i> . Frase 1. C2.	117
Fig. 34. Conocimiento del uso de <i>por</i> . Frase 1. C2.	117
Fig. 35. Preposición <i>a</i> . Frase 2. C2.	118
Fig. 36. Conocimiento del uso de <i>a</i> . Frase 2. C2.	118
Fig. 37. Preposición <i>de</i> . Frase 3. C2.	118
Fig. 38. Conocimiento del uso de <i>de</i> . Frase 3. C2.	118
Fig. 39. Preposición <i>con</i> . Frase 4. C2.	119
Fig. 40. Conocimiento del uso de <i>con</i> . Frase 4. C2.	119
Fig. 41. Preposición <i>de</i> . Frase 5. C2.	119
Fig. 42. Conocimiento del uso de <i>de</i> . Frase 5. C2.	119
Fig. 43. Preposición <i>por</i> . Frase 6. C2.	120
Fig. 44. Conocimiento del uso de <i>por</i> . Frase 6. C2.	120
Fig. 45. Preposición <i>a</i> . Frase 7. C2.	121
Fig. 46. Conocimiento del uso de <i>a</i> . Frase 7. C2.	121
Fig. 47. Preposición <i>por</i> . Frase 8. C2.	122
Fig. 48. Conocimiento del uso de <i>por</i> . Frase 8. C2.	122
Fig. 49. Preposición <i>de</i> . Frase 9. C2.	122
Fig. 50. Conocimiento del uso de <i>de</i> . Frase 9. C2.	122
Fig. 51. Preposición <i>en</i> . Frase 10. C2.	123
Fig. 52. Conocimiento del uso de <i>en</i> . Frase 10. C2.	123
Fig. 53. Repartición general de la prueba B.	125
Fig. 54. Número de casos de omisión y adición innecesaria de preposiciones.	127
Fig. 55. Repartición de los aciertos y errores de las preposiciones regidas.	129
Fig. 56. Aciertos y errores de régimen preposicional. Prueba B. Nivel B2.	130
Fig. 57. Aciertos y errores de régimen preposicional. Prueba B. Nivel C2.	130

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Parámetros de distinción de un CC y de un CRP (Serradilla Castaño, 1998: 1029; García-Miguel, 1995: 12).	27
Cuadro 2. Preposiciones con valores espaciales en malgache.....	65
Cuadro 3. Preposiciones con valores temporales en malgache.	66
Cuadro 4. Preposiciones con valores nocionales en malgache.....	67
Cuadro 5. Verbo-preposición malgache.	71
Cuadro 6. Preposiciones del francés.....	74
Cuadro 7. Porcentaje de aciertos de preposiciones regidas. Nivel B2.	116
Cuadro 8. Porcentaje de aciertos de preposiciones regidas. Nivel C2.	123
Cuadro 9. Número de preposiciones utilizadas en la prueba B.	124
Cuadro 10. Orden de frecuencia de aparición de las preposiciones	125
Cuadro 11. Preposiciones más utilizadas en la prueba B.	126
Cuadro 12. Número de aciertos y errores preposicionales en la prueba B.....	126
Cuadro 13. Porcentaje de errores preposicionales en la prueba B.....	127
Cuadro 14. Porcentaje de aciertos y errores de preposiciones regidas.....	128
Cuadro 15. Distribución de aciertos y errores de preposiciones regidas.....	129
Cuadro 16. Construcción prototípica de los verbos de desplazamiento ablativos.	194
Cuadro 17. Construcción prototípica de verbos de desplazamiento adlativos.	211
Cuadro 18. Construcción prototípica de las construcciones locativas.....	246

LISTA DE ESQUEMAS

Esq. 1. Construcción de verbos de desplazamiento ablativos no agentivos.	195
Esq. 2. Construcción de verbos de desplazamiento ablativos agentivos.	195
Esq. 3. Extensión de la construcción representada en el esquema 2.	197
Esq. 4. Extensión denotando la profesión.	198
Esq. 5. Extensión conceptualizando la procedencia.	201
Esq. 6. Extensión conceptualizando la posesión.	201
Esq. 7. Extensión conceptualizando la materia.	202
Esq. 8. Extensión conceptualizando el tema.	203
Esq. 9. Extensión con verbos de recuerdos.	205
Esq. 10. Extensión con verbos de conocimiento.	206
Esq. 11. Extensión denotando la causa.	207
Esq. 12. Construcción locativa básica con <i>desde</i>	208
Esq. 13. Extensión temporal del esquema 12.	209
Esq. 14. Construcción de verbos de desplazamiento adlativo no agentivo.	212
Esq. 15. Construcción de verbos de desplazamiento adlativo agentivo.	212
Esq. 16. Extensión del esquema 15 con locativo de rasgo humano.	213
Esq. 17. Extensión del esquema 15 con locativo de rasgo abstracto.	213
Esq. 18. Extensión temporal del destino.	215
Esq. 19. Construcción de movimiento causado.	217
Esq. 20. Construcción ditransitiva denotando la transferencia intencional.	219
Esq. 21. Construcción ditransitiva denotando la carencia de transferencia.	219
Esq. 22. Construcción ditransitiva denotando la transferencia de información.	219
Esq. 23. Construcción transitiva directa preposicional.	221
Esq. 24. Extensión con verbos de inducción.	223
Esq. 25. Extensión con construcciones perifrásticas.	225
Esq. 26. Extensión con verbos de disposición denotando la finalidad.	226
Esq. 27. Construcción prototípica locativa con <i>hasta</i>	227
Esq. 28. Extensión temporal del esquema 27.	227
Esq. 29. Construcción prototípica de <i>por</i>	230
Esq. 30. Extensión temporal del esquema 29.	232
Esq. 31. Extensión con construcciones pasivas.	233

Esq. 32. Extensión denotando la causa.	234
Esq. 33. Extensión excepcional con el verbo <i>salir</i>	235
Esq. 34. Extensión denotando la cantidad.	235
Esq. 35. Extensión con construcciones finales.	237
Esq. 36. Extensión del esquema 35.	238
Esq. 37. Construcción básica de <i>para</i>	239
Esq. 38. Extensión temporal del esquema 37.	240
Esq. 39. Extensión conceptualizando al beneficiario.	241
Esq. 40. Extensión conceptualizando la finalidad.	242
Esq. 41. Construcción locativa básica de <i>hasta</i>	244
Esq. 42. Extensión locativa abstracta del esquema 41.	245
Esq. 43. Extensión temporal del esquema 41.	246
Esq. 44. Estructura prototípica de <i>en</i>	248
Esq. 45. Extensión del esquema 44 con verbos existenciales locativos.	250
Esq. 46. Extensión temporal del esquema 44.	251
Esq. 47. Extensión locativa con verbos de actividades.	252
Esq. 48. Extensión conceptualizando el medio de locomoción.	253
Esq. 49. Extensión del esquema 44 con verbos relacionales.	255
Esq. 50. Extensión locativa con verbos de actitud mental.	257
Esq. 51. Extensión conceptualizando una comparación.	259
Esq. 52. Construcción prototípica de <i>con</i>	261
Esq. 53. Extensión modal del esquema 52.	262
Esq. 54. Extensión conceptualizando la compañía.	263
Esq. 55. Extensión del esquema 52 con verbos de comunicación.	265
Esq. 56. Extensión causal del esquema 52.	266
Esq. 57. Extensión del esquema 52 con verbos de relaciones sociales.	267
Esq. 58. extensión conceptualizando el objeto del sueño.	268
Esq. 59. Extensión conceptualizando el deseo.	268
Esq. 60. Extensión conceptualizando con verbos de sensación.	270
Esq. 61. Construcción prototípica de <i>sin</i>	271
Esq. 62. Extensión modal del esquema 61.	271
Esq. 63. Construcción básica de <i>ante</i>	273
Esq. 64. Extensión con locativa de rasgo abstracto.	274
Esq. 65. Extensión causal del esquema 63.	275

Esq. 66. Construcción prototípica de <i>tras</i>	276
Esq. 67. Extensión con locativa de rasgo abstracto.	276
Esq. 68. Extensión causal del esquema 66.	277
Esq. 69. Construcción prototípica de <i>sobre</i>	279
Esq. 70. Extensión temporal del esquema 69.	280
Esq. 71. Construcción prototípica de <i>bajo</i>	281
Esq. 72. Extensión con locativa que denota fenómenos meteorológicos.	281
Esq. 73. Extensión conceptualizando la autoridad con verbos locativos.	282
Esq. 74. Extensión conceptualizando la autoridad con verbos de actividad.	283
Esq. 75. Extensión causal del esquema 71.	284
Esq. 76. Construcción prototípica de <i>entre</i>	285
Esq. 77. Extensión temporal del esquema 76.	285
Esq. 78. Extensión conceptualizando la cooperación.	286
Esq. 79. Construcción prototípica de <i>contra</i> con verbos de localización.	287
Esq. 80. Construcción prototípica de <i>contra</i> con verbos de desplazamiento.	287
Esq. 81. Extensión denotando un contacto/impacto.	289
Esq. 82. Extensión modal del esquema 80.	289

ABREVIATURAS

AC	Análisis contrastivo
Adv	Adverbio
AE	Análisis de errores
CA	Complemento de agente
CC	Complemento circunstancial
CD	Complemento directo
CI	Complemento indirecto
CRP	Complemento de régimen preposicional
DELE	Diploma de español como lengua extranjera
Det	Determinante
DPD	Diccionario panhispánico de dudas
DR	Doble respuesta
DUPE	Diccionario de uso de las preposiciones españolas de Slager
ELC	Estructura léxico-conceptual
ELE	Español como lengua extranjera
ES	Español
FR	Francés
GC	Gramática de la construcción
GCC	Gramática de Construcciones Cognitiva
GCog	Gramática Cognitiva
GCR	Gramática de Construcciones Radical
Inf	Infinitivo/Infinitif
L1	Lengua primera
L2	Lengua segunda
LE	Lengua extranjera
LM	Lengua materna
LO	Lengua objeto de estudio
Loc	Locativo
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
MG	Malgache
N	Nombre
NSE	No sé explicar
Obl	Oblicuo
OS	Oración subordinada
P	Preposición
Pbre int	Pronombre interrogativo
Pbre rel	Pronombre relativo
PCIC	Plan curricular del Instituto Cervantes
PP	Participio pasado
Pred	Predicado
RAE	Real Academia Española

S	Sujeto
SN	Sintagma nominal
SP	Sintagma preposicional
SR	Sin respuesta
T.lit.es	Traducción literal al español
T.lit.fr	Traducción literal al francés
V	Verbo
VA	Voz activa
VP	Voz pasiva
Vt	Verbo transitivo

RESUMEN

El estudio presentado en esta tesis versa sobre los errores en el uso de las preposiciones por parte de los profesores malgaches de español como lengua extranjera. En el contexto de los usos de las preposiciones en los que se focaliza esta tesis, los errores preposicionales ofrecen una visión descriptiva general con respecto a los factores que interfieren en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en Madagascar, a saber, la carencia de materiales didácticos y de actualización metodológica, junto con la interferencia del francés. Gracias a la definición cognitiva de la categoría lingüística, es posible acercarse a los usos preposicionales de manera distinta y hacer frente de forma más eficiente a las explicaciones de este aspecto en el aula de ELE. Además, de acuerdo con este enfoque, se pretende discutir sobre los usos de las preposiciones a partir de los valores entre el prototipo y las estructuras conceptuales, que requieren una interpretación adecuada de las construcciones preposicionales, con independencia de que la preposición sea regida o no.

Para ello, esta tesis se estructura en tres capítulos:

En el capítulo I, se define la categoría preposicional desde distintos puntos de vista. El objetivo es describir los rasgos característicos de la preposición, los rasgos necesarios y suficientes que debe poseer cada elemento que pertenece a esta categoría. Luego, se propone un modelo de investigación que se enmarca dentro de la Lingüística Cognitiva, específicamente en la Gramática de Construcciones. Desde el punto de vista cognitivo, existen preposiciones más representativas de la categoría que otras, así como usos más básicos que otros, a partir de los cuales se organiza la interpretación de los usos preposicionales en determinadas construcciones. A continuación, se presenta un estudio basado en la Lingüística Contrastiva que permite enriquecer nuestra investigación. De hecho, nos ha llevado a constituir una gramática descriptiva del sistema preposicional del malgache con el objetivo de poder atribuir o desechar la lengua materna, el malgache, como posible causa de los errores cometidos por los estudiantes (futuros profesores o no de ELE).

En el capítulo II, se presenta la parte metodológica de esta tesis fundamentada en un análisis empírico. Dicho estudio está basado en pruebas escritas realizadas por veintisiete profesores malgaches que enseñan español en los colegios e institutos de la enseñanza secundaria. Los modelos de investigación enmarcados dentro de la

lingüística contrastiva, en concreto el Análisis de Errores, ofrecen la posibilidad de describir la tipología y la causa de los errores en la producción escrita del grupo.

El capítulo III está dedicado a la presentación del enfoque que permite estudiar las construcciones preposicionales a partir del significado prototípico en correlación con el uso básico de tendencia locativa de la preposición, con independencia de la naturaleza regida o no de ésta. El objetivo de esta propuesta es el de poner en evidencia la relación entre el significado, la forma, el uso y la función de las construcciones.

Resulta de esta hipótesis que la definición tradicional de la categoría lingüística es diferente de la cognitiva; la categorización tradicional se basa en el cumplimiento de las condiciones necesarias y suficientes de cada elemento que pertenece a una clase gramatical, mientras que el enfoque cognitivo las considera como criterios que determinan la prototipicidad de un elemento de la categoría, y ocurre que los demás comparten uno o más rasgos de semejanza de familia con el prototipo.

Como resultado del análisis de errores, se demuestra que los errores cometidos por los profesores malgaches se deben a la influencia del francés y de la sobregeneralización de estructuras de la propia lengua española, por falta de una base lingüística sólida de la lengua materna, el malgache. No obstante, se puede considerar la interferencia intralingüística como índice de la influencia de la lengua materna de manera distinta, es decir, la falta de analogía con la LM hace que exista una fuerte tendencia a la sobregeneralización de estructuras del español. También, se registran errores que no son productos de la interferencia inter (francés) e intralingüística (español), y que caracterizan la naturaleza de la interlengua de los malgaches que enseñan ELE.

Como consecuencia, la presente tesis constituye un enfoque que permite analizar, desde la perspectiva cognitiva, los usos de las preposiciones, cuyos resultados pueden ser utilizados para la elaboración de una gramática pedagógica de base cognitiva para la enseñanza de ELE, que servirá para la formación de futuros profesores de ELE en Madagascar. Esperamos que nuestro estudio fomente la aparición de nuevos estudios sobre el tema, sobre la actuación de los profesores no nativos de ELE y que promueva, sobre todo, la realización de nuevas investigaciones sobre la enseñanza/aprendizaje de ELE en Madagascar.

ABSTRACT

The study to which this thesis is dedicated focuses on the errors in the use of prepositions by the Malagasy teachers of Spanish as a foreign language (SFL). In this context, the prepositional errors provide a general descriptive overview of the causes that worsen the teaching/learning process of Spanish in Madagascar, particularly the lack of didactic materials and methodological updates and the interference of the French language. Thanks to the cognitive definition of the linguistic category, it is possible to handle the prepositional uses in a different way and deal more efficiently with the explanations of this aspect during the lecture of Spanish as a foreign language. Moreover, according to this method, we aim to discuss the uses of prepositions based on the values between the prototype and the conceptual structures, which require an adequate interpretation of the prepositional constructions, regardless of whether the preposition is governed or not .

Therefore, this thesis is outlined into three chapters:

Chapter I defines the category of the prepositions from different points of view. Its objective is to describe the characteristics of the preposition, the main appropriate features that each element, belonging to a category, must possess. Next, we propose research approach framed within the Cognitive Linguistics, specifically in the Grammar of Constructions. From the cognitive view, some prepositions are more representative of one category than others, presenting more basic uses than others from which the interpretation of the prepositional uses in some constructions is structured. Then, the study is based on Contrastive Linguistics that let us delve into our research. Actually, it has led us to establish a descriptive use of the Malagasy prepositional system; its purpose is to evaluate the mother tongue, Malagasy, as a possible cause of the mistakes made by students (future teachers or not of SFL).

In Chapter II, we develop the methodological part of this thesis according to an empirical analysis. This study set upon written tests carried out with twenty-seven Malagasy teachers of Spanish in high schools. Research samples framed within contrastive linguistics, especially Error Analysis, offer the possibility to describe the typology and the causes of errors in the written production of the group.

Chapter III deals with the presentation of the technique that allows to study the prepositional constructions; starting from the prototypical meaning in correlation with

the basic use of locative tendency of the preposition, notwithstanding its nature, governed or not. The purpose of this proposal is to highlight the relationship between the meaning, the form, the use and the function of constructions.

This thesis also develops how the traditional definition of the linguistic category is different from the cognitive one. The traditional categorization is based on the basic necessary and sufficient conditions of each element that belongs to a grammar class; whereas the cognitive approach considers them as criteria to determine prototypical aspect of an element of the category and that, the others share one or more features of the preposition belonging to the same family as the prototype.

As a result of the Error Analysis, it is concluded that the errors made by the Malagasy teachers are owed to the influence of French and the overgeneralization of the Spanish language structures, due to the lack of a solid linguistic base of the mother tongue, Malagasy. Nevertheless, intralinguistic interference can be considered as an index of the influence of the mother tongue in a different way, in other words, the lack of analogy with the mother tongue makes stronger the trend to overgeneralize Spanish structures. It is also noted that mistakes are not a product of the inter (French) and intralinguistic (Spanish) interference, but that they depict the nature of the interlanguage of the Malagasy that teaches SFL.

Therefore, the present thesis is an approach that enables to analyze from the cognitive perspective the uses of prepositions, the results of which can be used for the conception of a pedagogic cognitive-based grammar for the teaching of SFL, what would help on the training of future Spanish teachers in Madagascar. We hope that our study will foster the emergence of new studies on the subject, on the performance of non-native Spanish teachers, and particularly the promotion of new research on SFL teaching/learning in Madagascar.

INTRODUCCIÓN

“- Porque es así”, “- Porque es la regla del español” son algunas de las respuestas que yo daba a mis alumnos desde que comencé a enseñar español en 2004. Respuestas que están acordes con los usos de las preposiciones presentados en los manuales de ELE y con las instrucciones recibidas durante nuestra formación académica. A decir verdad, el tema de las preposiciones se presenta bajo la forma de una lista de reglas de uso, asociadas con la relación semántica denotada por la preposición y los elementos enlazados por ella. Asimismo, en los manuales¹ de ELE que utilizamos para enseñar/aprender español, no hemos encontrado respuestas que podían aclarar el porqué de la realización de un verbo con una preposición determinada, por el simple hecho de que se limitan a ofrecer un listado de verbos con la preposición que debe introducir su complemento, seguido de ejercicios de aplicación, lo que determina el tipo de instrucción y explicación dada por los profesores de ELE, es decir, los usos preposicionales que no están vinculados con reglas gramaticales se aprenden con el vocabulario mediante memorización; la preposición *a*, por ejemplo, se construye con verbos de movimiento, o el verbo *pensar* siempre va con la preposición *en*, y *soñar* siempre está acompañado de la preposición *con*, etc. No obstante, el verbo *pensar* no se construye siempre con la preposición *en*, como se suele decir, ya que el mismo verbo puede tener una forma directa, *Pensaba decírtelo*, o puede aparecer con otras preposiciones que conllevan cambios o matices significativos como en *Es lo que pienso de esta situación* o *Debemos pensar seriamente sobre este asunto*.

Otro aspecto que llama la atención, cosa que ya he indicado en mi memoria de máster², es que algunos errores cometidos por los alumnos no se explicaban desde la perspectiva de la influencia del francés ni de la propia lengua española, lo que me llevó a preguntarme si no se debería al uso de la lengua por parte de los profesores. En primer lugar, no somos nativos, por tanto, presentamos un modelo no nativo de la lengua que enseñamos, que puede en sí misma desviarse de la norma lingüística del español. En segundo lugar, también poseemos conocimientos aprendidos de la lengua, lo que no nos dispensa de todo error. Sin embargo, en el aula de ELE, la figura del profesor

¹ Véase Anejo VI para la lista (no exhaustiva) de manuales de ELE utilizados en Madagascar.

² Sobre las *interferencias del francés en el aprendizaje del español: caso de los estudiantes malgaches en el instituto* presentada y defendida el 26 de septiembre de 2012 en la Universidad Complutense de Madrid.

corresponde a la del único especialista en esta lengua, por lo que nuestros alumnos tienden a copiar y a depender de nuestros hábitos lingüísticos y de nuestras correcciones. En otras palabras, si solemos decir “Llego *en clase” o “Estoy *al colegio”, al escuchar estas oraciones, el alumno considerará que debe ser lo correcto.

Por tanto, mi interés por realizar esta tesis tiene su origen en el hecho de reconocer la complejidad del sistema preposicional del español en todos sus dominios y la dificultad que suponen los usos preposicionales para el estudiante (futuros profesores de ELE o no), junto con la carencia de materiales (textos, actividades y explicaciones, etc.) con los que se abordan la enseñanza/aprendizaje de ELE en mi país. Así, este trabajo de investigación versa sobre la descripción de aquellas construcciones verbales que se realizan con una determinada preposición, con el objetivo de examinar las eventuales causas que bloquean la asimilación de las preposiciones por parte de los profesores malgaches de ELE en la enseñanza secundaria, entre las cuales destaca la interferencia del francés. No obstante, el estudio de la IL de nuestros informantes nos ha obligado a plantear el papel de la LM, el malgache, en los fenómenos de errores. En ese sentido, la falta de bases bibliográficas y de una gramática descriptiva del malgache nos ha llevado a construir el sistema preposicional del malgache con el propósito de fundamentar en la medida de lo posible dónde debemos achacar o descartar la LM en la comisión de errores en la producción en español.

Los estudios que han abordado el fenómeno de interferencia del francés en el aprendizaje de ELE no toman como informantes a profesores de ELE, por tanto, el diagnóstico que especifica la causa de esos errores en el marco de los procesos de desarrollo de las ILs respectivas en ningún caso se relaciona con la transmisión de errores que pueda hacer el profesor de ELE. La valoración que podemos extraer de estos trabajos es que no contemplan que el tipo de instrucción recibida sea la causa directa o indirecta de dichos errores, tampoco se considera su relación con el conocimiento que deben transmitir los profesores de ELE, pese a que lo han puntualizado lingüistas como Odlin (1989: 18-19), Santos Gargallo (2004: 406) y Marcos Marín y Sánchez Lobato (1991: 61). A todo esto, se añade la ausencia de un compromiso acerca de la necesidad de examinar nuevos enfoques gramaticales y elaborar nuevos criterios acordes con ellos que entrañan una renovación de la enseñanza/aprendizaje de ELE en Madagascar, siendo un hecho el interés creciente por el ELE en mi país, lo que determina que la situación actual con respecto a la formación de futuros profesores de ELE necesite un cambio, tal como describimos en el Anejo I. En este sentido, la tesis corresponde con

nuestra convicción de que es necesario abrir un debate para la futura reforma de la enseñanza de ELE en Madagascar.

En este estudio, proponemos un enfoque que pone de manifiesto hasta qué punto hemos de plantearnos de manera distinta lo que sabemos acerca de los usos de las preposiciones para todo hablante no nativo del español, y que le permite afrontar la explicación de las construcciones preposicionales en la instrucción gramatical de ELE. Dicho enfoque, enmarcado dentro de la Lingüística Cognitiva, específicamente en el modelo de la Gramática de Construcciones, permite focalizar la discusión sobre el uso de las preposiciones en las correlaciones sistemáticas que cabe establecer entre los valores de éstas, concebidas por el concepto de prototipo, con las estructuras conceptuales que requieren de la correcta interpretación de estas construcciones preposicionales, con independencia de que sean preposiciones regidas o no.

Esta tesis consta de tres capítulos en los que encontramos lo siguiente:

El **capítulo I** corresponde al **marco teórico**, en el que se exponen distintos acercamientos lingüísticos con respecto al estudio de las preposiciones. Así, se aborda este capítulo mediante una breve visión diacrónica acerca de las consideraciones de la categoría de las preposiciones por parte de distintas teorías gramaticales, posturas que han ido cambiando según la definición de la función de la preposición y de las relaciones intrasintagmáticas por la gramática tradicional, la gramática estructural, la gramática generativa y la gramática cognitiva. A continuación, presentamos los rasgos característicos, necesarios y suficientes, que delimitan la categoría de las preposiciones desde el punto de vista tradicional. Se presenta una clasificación de las preposiciones, manifestando el valor semántico y la naturaleza sintáctica de las mismas. Se estudia, también, la complementación preposicional, procediendo a la distinción de los complementos verbales a través de la preposición que los introduce. Asimismo, se analiza brevemente las posibilidades de aparición simultánea de algunos complementos, así como la alternancia de estructuras con respecto a la transitividad directa o preposicional.

Dedicamos, también, un apartado al estudio de las preposiciones en el marco de la Gramática de Construcciones, teoría en la que se basa nuestra propuesta de análisis de las construcciones preposicionales. Empezamos este apartado con una descripción de los fundamentos y principios básicos en que se enmarca la Gramática de Construcciones, a saber, la Lingüística Cognitiva. Definimos la noción de construcción en correlación con las distintas versiones de enfoques construccionistas, seguido de una

presentación del análisis de las relaciones sintácticas y taxonómicas de las construcciones, y hacemos hincapié en la teoría de Goldberg (1995). Asimismo, reflexionaremos sobre el experiencialismo, en el que se especifica la relación entre la experiencia humana y nuestro sistema conceptual, ya que las construcciones preposicionales están estrechamente vinculadas con la experiencia corpórea. Se analizan, también, conceptos como la categorización, la teoría de prototipos y del nivel básico, que nos servirán para entender la existencia de preposiciones más prototípicas que otras, así como usos preposicionales más básicos que otros.

Culminaremos esta base teórica mediante la revisión de los conceptos y fundamentos básicos de la Lingüística Contrastiva. Se repasan los modelos de investigación, a saber, el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y la Interlengua, los cuales se utilizarán como apoyo no solamente en la predicción de los posibles errores cometidos por los hablantes malgaches de ELE, sino también en la definición de las posibles fuentes, es decir, en la determinación de las lenguas que imponen su influencia en la enseñanza/adquisición de las preposiciones españolas, en nuestro caso la lengua segunda, el francés. Para entender este predominio del francés en lugar de la lengua materna, el malgache, hacemos una breve descripción del uso de las dos lenguas tanto en la sociedad como en el ámbito académico malgache. De acuerdo con lo descrito, se realiza un estudio lingüístico del sistema preposicional del malgache y del francés para, luego, poner de manifiesto las divergencias y las similitudes de uso con respecto al español, lengua extranjera. El objetivo fundamental de este análisis es poner en evidencia la distancia lingüística existente entre el sistema preposicional malgache-español y la proximidad entre lenguas románicas, para introducirnos en el estudio del papel del francés en el aprendizaje de ELE, en general. Cerraremos este capítulo con un breve recorrido del concepto de error a lo largo de la historia de la enseñanza de segundas lenguas. Definiremos la tipología de los errores frecuentes en el uso de las preposiciones en correlación con sus posibles causas. En principio, este apartado abarca conceptos fundamentales para el tratamiento del capítulo siguiente.

El **capítulo II** corresponde a la **parte metodológica**, en el cual presentamos la investigación en sí. En primer lugar, se especifica la metodología de investigación mediante la cual se lleva a cabo el experimento, que consiste en la presentación del trabajo empírico, base principal para la recogida de datos. Se detallan, también, la estructuración y la organización de las pruebas, así como la interpretación de las respuestas. En esa misma línea, exponemos los criterios y variables sobre los cuales nos

hemos apoyado para constituir la homogeneidad de los informantes con respecto al tema tratado. Al respecto, hacemos especial hincapié en la formación académica y los conocimientos lingüísticos de nuestros informantes.

En segundo lugar, se procede a un análisis cuantitativo y a la descripción de los resultados obtenidos en las pruebas gramaticales y en las composiciones escritas. Para ello, manejamos varios tipos de figuras y cuadros, con el objetivo de facilitar la observación e interpretación de los resultados en términos de porcentaje. Creemos que, para una mejor lectura de estos resultados, presentamos, por una parte, el índice de errores y aciertos producidos por los informantes, relacionado con las respuestas y explicaciones aportadas a la prueba gramatical, denominada prueba A; por otra parte, describimos los resultados cuantitativos de las composiciones escritas, que hemos llamado prueba B. Con respecto a esta prueba B, aportaremos un valor añadido al análisis, destacando los usos preposicionales vinculados con el régimen verbal.

En tercer lugar, se procede a un estudio cualitativo del corpus, en el cual hemos focalizado nuestro interés, determinando las posibles fuentes de los errores preposicionales basadas en la interferencia inter e intralingüística entre el francés y el español. Para ello, analizaremos, primero, las construcciones erróneas en las que concurren preposiciones, cuyos usos están basados en normas definidas por las gramáticas de referencia; luego, examinaremos aquellas construcciones cuyas preposiciones obedecen al fenómeno sintáctico de régimen preposicional. En cuanto a la presentación y descripción de los errores producidos por los informantes, seguimos los criterios lingüísticos de clasificación de errores de Sonsoles Fernández López (1997) y de Graciela Vázquez (1999): errores de omisión, de adición y de falsa selección.

El último capítulo, el **capítulo III**, lo dedicamos a la **discusión y propuesta de acercamiento de los usos preposicionales en el marco de la Gramática de Construcciones**. En primer lugar, hacemos unas consideraciones generales en correlación con las causas de los errores identificadas a lo largo del estudio cualitativo. Presentamos las construcciones que evidencian cada fuente de errores y que caracterizan la interlengua de los profesores malgaches de ELE.

También, desarrollamos una propuesta analítica con vistas a facilitar la interpretación de las construcciones preposicionales desde el punto de vista cognitivo. Lejos de querer corregir a nuestros informantes, lo que pretendemos es presentar una nueva perspectiva para acercarse a las preposiciones en términos de construcción, donde se toma en cuenta tanto la forma como el significado, y no solamente su valor

semántico, como se han tenido en cuenta otras teorías gramaticales. De acuerdo con los enfoques construccionistas, especialmente con la teoría de Adele Goldberg (1995), estudiaremos las construcciones preposicionales prototípicas, es decir, las que muestran una clara relación de locación. Describimos la relación entre las propiedades semánticas, sintácticas y funcionales para motivar la existencia de una determinada construcción con significado propio. Una vez que partimos de las construcciones preposicionales prototípicas ligadas al uso espacio-temporal, y gracias a procesos cognitivos como la metáfora y la metonimia, que posibilitan interpretaciones metafóricas y metonímicas, intentamos aportar explicaciones no solamente a los usos nocionales, que están sometidos a reglas generales, y que suponen, pese a ello, dificultades para muchos hablantes no nativos de ELE, sino también a los usos preposicionales definidos como regidos, por asociarse generalmente a un núcleo verbal, adjetivo o sustantivo.

Por último, finalizamos este trabajo con una conclusión que sintetiza y recapitula de manera general los tres capítulos que lo componen. Destacamos sobre todo los resultados de la investigación práctica, descrita en el capítulo II, y la relevancia de un acercamiento cognitivo-construccionista expuesto en el capítulo III. Al final, exponemos la base bibliográfica con la que hemos contado para la elaboración de la tesis. Incluimos, también, un anejo descriptivo sobre el español como carrera universitaria en Madagascar, que aporta aclaraciones con respecto a la formación universitaria del grupo estudiado y también al tema tratado. Asimismo, incorporamos otros seis documentos anejos que comprenden una ficha que recoge los datos sobre los informantes, las plantillas utilizadas para las pruebas, las transcripciones de las dos pruebas (gramaticales y composiciones escritas), un cuadro representativo de los manuales didácticos manejados por los informantes en el aula de ELE y el diseño curricular para la formación de los profesores de ELE en el ámbito universitario en mi país.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Retrospectiva sobre la categoría de las preposiciones

La preposición como categoría gramatical ha sido objeto de estudio de diversas teorías lingüísticas por la dificultad de definirla y delimitarla con respecto a las demás categorías gramaticales, es decir, por su polisemia y por la definición exacta de su función.

García Yebra (1988: 26) la define como:

Una palabra invariable (en español generalmente proclítica) regida por un elemento de la frase y regente de otro elemento de la misma, entre los cuales establece una relación (de lugar, instrumento, pertenencia, etc.), por la que el segundo elemento completa o determina el sentido del primero.

El papel principal de la preposición es el de expresar una relación entre los elementos que conecta, vínculo caracterizado por la subordinación del complemento a la palabra completada. Dicha subordinación o dependencia se interpreta así por una falta de autonomía de la preposición.

Las diversas teorías gramaticales abogan por defender la función relacionante de las preposiciones. No obstante, discrepan en la caracterización de la misma. De hecho, la Gramática Tradicional considera la preposición como una parte de la oración que establece una relación de carácter semántico entre las demás partes de ésta, por lo que se ha ocupado de asignar valores semánticos a las preposiciones en su respectiva entrada léxica y se ha preocupado en establecer una lista y una descripción de los distintos usos, valores y significados de las preposiciones (De Bruyne, 1999: 657-703).

Dadas las relaciones jerárquicas dentro de la oración con la introducción del concepto de sintagma, la Gramática Estructural, a su vez, trata la preposición como un elemento intrasintagmático, es decir una parte del sintagma, cuya naturaleza es funcional (Horno Chéliz, 2002: 90). Según la Teoría de la Traslación³ de Lucien Tesnière (1966), las preposiciones son elementos traslativos que alteran la categoría

³ Según la definición de Horno Chéliz (2002: 91), la traslación “consiste en asignar a un elemento o expresión las características funcionales que no posee por su naturaleza categorial”. Es decir, al fenómeno de la transposición subyace la existencia, por un lado, de una función básica por naturaleza de los elementos categoriales y, por otro lado, de una serie de funciones asociadas a las que son capaces de desempeñar mediante un elemento sintáctico. Cabe señalar que la traslación o cambio de categoría es un fenómeno puramente sintáctico, por lo que la palabra que ha sufrido la traslación guarda las características de la categoría de la que formaba parte antes del cambio (López, 1972: 54).

gramatical del complemento con el que concurren, para que éste sea capaz de cumplir una función sintáctica que no es la suya propia (Cano Ginés & Flores Ramírez, 1998: 520). A dicha postura subyace la idea de la existencia de una cohesión de la preposición con el elemento que aparece a su derecha, si bien se considera el sintagma preposicional como exocéntrico, es decir, que la preposición que encabeza el sintagma nominal⁴ es incapaz de ser núcleo del mismo, por lo que la categoría de las preposiciones forma parte de las categorías menores. No obstante, aunque subordina su término atribuyéndole otra categoría sin pertenecer a ella, sintácticamente funciona como tal⁵.

Esta visión estructuralista del sintagma preposicional ha sido cuestionada por los generativistas, que conciben el núcleo como el elemento que selecciona a sus complementos. Dado que se asume que la preposición rige a su término, se supone que el núcleo del SP es la propia preposición, interpretada como núcleo sintagmático. Según la Teoría de la Rección y Ligamento de Chomsky (1981), el sintagma preposicional es de naturaleza endocéntrica y su núcleo puede ser tanto una categoría léxica como una categoría funcional⁶, de ahí que Horno Chéliz (2002: 97) distinga dos clases de preposiciones: por una parte, las léxicas, que sintácticamente se proyectan y dan lugar al SP del que son núcleo, y semánticamente asignan papel temático a sus argumentos, ya que poseen contenido semántico y, por tanto, seleccionan semánticamente a sus complementos; por otra parte, las vacías, caracterizadas por la ausencia de significado, que desde el punto de vista sintáctico se distinguen de las anteriores por carencia de propiedad de subcategorización (aparecen siempre seguidas de un N y no permiten especificador), y desde el punto de vista semántico, parece que tampoco presentan

⁴ Tradicionalmente, siempre se ha considerado que el complemento de la preposición es nominal, postura que rechazan algunos autores como García Yebra (1988), quienes abogan que la sustantivación del término de la preposición no debe interpretarse como que el complemento tenga que ser un sustantivo, al contrario, puede ser un verbo en infinitivo *trata de entender*, un pronombre *viene con nosotros*, un adjetivo *tomar en serio*, una oración *pienso en los momentos de cuando éramos pequeños*.

⁵ Los sustantivos *atención* y *memoria* al realizarse con las preposiciones *con* y *de* en las oraciones: *Escucha con atención*; *Habla de memoria* funcionan como adverbios; y el sustantivo *Juan* al construirse con la preposición *de* desempeña el papel de adjetivo en la oración *la casa de Juan*. Las preposiciones *con* y *de* subordinan las palabras *atención*, *memoria* y *Juan* a las palabras regentes *escucha*, *habla* y *la casa* atribuyéndoles la categoría de adverbio y de adjetivo que sin serlo funcionan sintácticamente como tales. De hecho, para la Gramática Estructural, las dos funciones básicas de la preposición son:

- a) Índice funcional, es decir, para expresar otra función sintáctica distinta al sujeto de la oración.
- b) Traspositor o traslativo que permite a una palabra cambiar de categoría gramatical.

⁶ Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 108) señalan que las categorías léxicas “remiten a realidades externas al sistema gramatical”; mientras que las categorías funcionales “se definen en función de los conceptos propios de las gramáticas [...] y manifiestan los conceptos fundamentales necesarios para expresar las propiedades y las relaciones gramaticales”.

rasgos de subcategorización semántica y, al no presentar argumentos propios, tampoco parecen asignar papel temático desde su entrada léxica. Se infiere que una misma preposición puede pertenecer a las dos categorías (léxica y funcional) como en el caso de la preposición *de* en las oraciones *Juan viene de su trabajo* y *Juan habla de su trabajo* en función de la relación que se establece en la oración (Bosque & Gutiérrez-Rexach, 2009: 113).

Este carácter relacional es el que define también la estructura conceptual de la preposición en el marco de Gramática Cognitiva. Langacker (1987: 183) especifica que “a nominal predication designates a thing, while a relational predication designates either an atemporal relation or process”. Dentro de las entidades nexativas, a diferencia de los verbos que establecen relaciones de orden procesual, las preposiciones designan relaciones de orden no procesual⁷, en la terminología de Langacker “la preposición designa una relación atemporal con una cosa como su punto de referencia” (Langacker, 1987: 214; 2000: 39). Por lo que se coloca entre dos elementos *x* e *y*, donde la preposición precede directamente al elemento *y* en el nivel de la estructura compuesta, estableciendo una relación de orden sintáctico o semántico. Dicha estructura compuesta pone en perfil la misma relación que la preposición (por ejemplo, la preposición es el determinante de perfil *y*, por ende, la cabeza). Finalmente, el perfil del elemento nominal corresponde al punto de referencia de la preposición. El elemento nominal es, por lo tanto, un complemento de la preposición cuyo punto de referencia elabora.

En cuanto a la polisemia de las preposiciones, la Gramática Cognitiva postula una definición conveniente de la preposición a partir de la Semántica de Prototipos, esto es, los usos preposicionales siguen una línea gradual, del más prototípico al menos prototípico (Sancho Cremades, 1995: 53). Las entidades preposicionales no son abstractas, sino perceptibles, es decir, su significado prototípico está estrechamente vinculado con una explicación a partir de una relación espacial. Los diversos estudios de orientación cognitiva sobre las preposiciones, que implican una prominencia del dominio espacial, y la derivación de los usos abstractos a partir de éste ponen de relieve la relación existente entre el lenguaje y la percepción. Por lo que respecta a la Gramática

⁷ Los adjetivos y los adverbios forman parte de las entidades que designan relaciones de orden no procesual. En el marco de esta relación, es preciso que uno de los elementos aparezca de forma más prominente (el trayector), hallando adicionalmente su contraparte en la entidad a que éste refiere (el punto de referencia). La diferencia estriba en la existencia de uno o dos elementos focales y la naturaleza del trayector, que puede ser seleccionado por los adjetivos como ente o de los adverbios como relación; en lo concerniente a las preposiciones, el trayector puede ser ambos, es decir, del trayector depende si el punto de referencia es un ente o una relación para asignar un uso adjetival o adverbial a la preposición.

Cognitiva, la preposición es un elemento relacionante entre dos entidades de una oración y esta teoría hace hincapié en la noción perceptiva del que conceptualiza la escena espacial.

Todo lo expuesto anteriormente demuestra que existe una tendencia gramatical a considerar la preposición como categoría gramatical. A continuación, definiremos los rasgos característicos de la preposición como clase gramatical desde la perspectiva de la gramática tradicional.

1.1.1. Características de la categoría de las preposiciones

La caracterización de las categorías gramaticales supone una definición de la realidad lingüística que representan las palabras. Horno Chéliz (2002: 81) señala que para ello habrá que tener en cuenta las relaciones sintagmáticas en el marco de la configuración oracional y las propias características internas de las palabras. De ahí que la definición de la categoría de las preposiciones ponga de manifiesto la delimitación de los criterios que califican sus miembros. Según Fernández López (1999: 13-15), dichos rasgos son de orden morfológico, fonológico y sintáctico.

La categoría de las preposiciones es una clase constituida por un conjunto cerrado de palabras, es decir, no se trata de un grupo con un sinnúmero de miembros, sino de una categoría que cuenta con un número limitado de palabras que alteran difícilmente en la evolución diacrónica de la lengua (García Yebra, 1988: 32). No obstante, el inventario de las preposiciones en español “sigue siendo uno de los problemas más importantes de la teoría gramatical” (Laguna Campos, 2004: 527). Su recopilación no resulta nada fácil para los gramáticos debido a los diversos criterios de categorización que conllevan la inclusión o la exclusión de las tradicionales preposiciones dentro de esta categoría. En lo que atañe a este tema, de momento no hay constancia de afinidad entre las gramáticas, esto es, los manuales de referencia⁸ que hemos consultado no coinciden con

⁸ Hemos manejado como gramáticas de referencia el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* de la RAE (1973), la *Gramática de la Lengua Española* de Emilio Alarcos Llorach (1994), la *Gramática descriptiva de la lengua española* de Bosque y Demonte (1999), la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE (2009) y la *Gramática didáctica del español* de Gómez Torrego (1998). Esta última, aunque no reseña los diversos usos de cada preposición, recoge las preposiciones más usadas y presenta las informaciones sobre el paradigma de las preposiciones con sencillez y con claridad, sin olvidar la norma. Además, el autor en su presentación señala que “esta gramática puede ser de gran utilidad para alumnos y profesores de niveles de enseñanza no universitaria y para estudiantes de Filología” (Gómez Torrego, 1998: 4), por eso hemos considerado conveniente e interesante incluirla en este estudio, dado el perfil de nuestros informantes en este trabajo.

respecto al número de preposiciones ni a la presencia de algunas partículas consideradas como miembros de esta categoría. La aparición o desaparición de algunas preposiciones en el catálogo de cada gramática descansa en diversas observaciones de índole lingüística⁹, es decir, algunos lingüistas se basan en el cumplimiento de los rasgos característicos de la categoría de las preposiciones o también en un criterio de uso para incluir o excluir una partícula del grupo. Pese a tales posturas divergentes, se considera como preposiciones de la lengua española las siguientes partículas: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus, vía* según el inventario de la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009: § 29.2a), una gramática que da cuenta del aspecto normativo del español y el manual de referencia más reciente en cuanto a actualización.

Desde un punto de vista morfológico, la preposición pertenece a la clase de palabras llamadas partículas invariables. Pavón Lucero (1999: 567) puntualiza en nota la existencia de rasgos definitorios de la invariabilidad de estas partículas, entre las que se destacan:

- La incapacidad para admitir morfemas flexivos. La preposición es una palabra que no flexiona ni tiene conexiones sintácticas de concordancia: no tiene género ni número ni desinencias según el modo, el tiempo o la persona.
- La imposibilidad para llevar morfemas derivativos. Lo que significa que a diferencia de un grupo de adverbios que pueden construirse con diminutivos, como *pronto/prontito; cerca/cerquita, etc.*, o con morfemas de grados o superlativos, como *lejos/lejísimos; mucho/muchísimo*, no existen afijos que permitan combinarse con la preposición. En esa misma línea, las preposiciones no pueden servir de base para la formación de nuevas palabras.

La invariabilidad morfológica de la preposición ha de entenderse como la falta de un mecanismo derivativo que posibilite la creación de palabras nuevas, ya que la preposición carece de lexema.

No obstante, la propia autora especifica la existencia de un mecanismo sintáctico llamado *reestructuración* que origina la formación de las locuciones preposicionales

⁹ Las preposiciones *cabe, so* se excluyen del inventario por ser formas arcaicas (Bosque & Demonte, 1999: § 10.14; Alcina Franch & Blecua, 2001: 830). Algunas preposiciones como *durante, mediante* son consideradas como imperfectas (Bosque & Demonte, 1999: § 9.2.5.2) y como unidades convertidas en preposiciones (Alarcos Llorach, 1994: § 282; Gómez Torrego, 1998: 220) por poseer los rasgos de dicha clase; y otras como *pro, vía, versus* lo son dudosamente por ser cultismos, o por tener un comportamiento peculiar como *según* (Bosque & Demonte, 1999: § 10.18.1).

(Pavón Lucero, 1999: 568). Se entiende por locuciones preposicionales aquellas expresiones fijas compuestas a partir de la agrupación de dos o más elementos que como resultado constituyen una unidad gramaticalizada con significado unitario y valor funcional conjunto, que se comporta funcionalmente como una preposición. Las locuciones preposicionales del español responden a estos tipos de estructuras (Pavón Lucero, 1999: 644-646):

- [Adv + P]: *delante de, junto a, alrededor de*, etc.
- [N + P]: *frente a, gracias a, camino de*, etc.
- [P + N + P]: *a causa de, a cambio de, con relación a, por culpa de*. A veces, el nombre lleva artículo determinado: *al lado de, con el objetivo de*, etc.
- [Adj/PP + P]: *debido a, conforme a*, etc.
- [P + lo + adj + P]: *en lo referente a, a lo largo de*, etc.
- [P + Adv + P]: *en cuanto a*, etc.
- [P + V + P]: *a partir de, a pesar de*, etc.

Las locuciones preposicionales se construyen como estructuras de combinación; no obstante, se entienden como expresiones fijas porque forman un conjunto invariable. Al igual que las preposiciones, sintácticamente estas locuciones prepositivas establecen una relación de subordinación entre dos partes de la oración, se pueden substituir por una preposición que posee el mismo significado y se comportan de la misma manera (Pavón Lucero, 1999: § 9.2.4). Este comportamiento sintáctico similar se corrobora por la imposibilidad de omitir el término de la locución preposicional; ahora bien, la diferencia estriba en que la locución preposicional posee un valor semántico claro, no es capaz de introducir una oración de relativo ni tiene un vínculo especial parecido al de la preposición con el lexema del que depende, caso de las preposiciones regidas. De hecho, no se habla de locuciones preposicionales regidas.

En cuanto a la comparación de las preposiciones con los casos morfológicos, es bien sabido que el español no forma parte de las lenguas flexivas de caso, o desinencias para especificar la función que puede realizar una palabra en la oración, como ocurría en latín y en griego. Al igual que el francés (Hjelmslev, 1978: 108-109), el español no presenta distinción casual en su sistema lingüístico, no posee morfemas de caso, a excepción de los pronombres personales: *yo* posee caso nominativo; *me*, caso acusativo; *me*, caso dativo; *mí*, caso preposicional y *conmigo, contigo, consigo*, caso instrumental y de compañía, por lo que se concluye que generalmente el español emplea

preposiciones para reemplazar el caso morfológico del latín. El propio Hjelmslev afirma que se puede establecer de forma gradual un paralelismo entre las relaciones expresadas por las marcas casuales y las preposiciones. No obstante, en español esta relación se produce en el eje sintagmático y se traduce en la existencia de un orden fijo de las palabras. A diferencia de las desinencias casuales, las preposiciones españolas carecen de marcas significativas para especificar un determinado caso. De hecho, según la Teoría de los Casos, en español se entiende por casos las funciones que los sustantivos pueden desempeñar, en los que las preposiciones sirven para indicar funciones sintácticas diferentes a la de sujeto. Por ejemplo, la preposición *a*, que introduce el objeto directo de un verbo transitivo, funciona como complemento directo y pertenece al caso acusativo; lo mismo ocurre con la preposición *a* cuando encabeza un objeto indirecto y que corresponde al caso dativo; o también el caso de una preposición seleccionada o regida, que establece la misma relación que el caso oblicuo. No obstante, la diferencia entre las desinencias casuales y las preposiciones se fundamenta en que las primeras designan siempre casos específicos, mientras que las segundas no siempre establecen la misma relación semántica ni sintáctica, es decir, los complementos encabezados por la preposición *a* no funcionan siempre como complementos directos o indirectos, del mismo modo que los otros complementos preposicionales pueden ser circunstanciales o de régimen preposicional. En definitiva, las preposiciones no constituyen para el español morfemas que sirvan para atribuir un caso a un sustantivo, pero sí se las puede considerar como marcadores funcionales para especificar la función sintáctica del mismo con respecto al sujeto.

Con respecto a la atonicidad de las preposiciones, todas las descripciones encontradas en los manuales de gramática subrayan el carácter átono de la preposición por su naturaleza morfológica, es decir, por ser monosilábica o bisilábica (Navarro Tomás citado en Trujillo, 1971: 22). Horno Chéliz (2002: 113-ss) ha estudiado el cuerpo fónico de la preposición en relación con la clasificación de aquella como categoría léxica o como categoría funcional. La autora considera que las categorías funcionales son las que presentan un cuerpo fónico menor. De acuerdo con los estudios de Saussure y Hjelmslev, en los que la relación entre significado y significante es arbitraria, la autora defiende la naturaleza léxica y la capacidad predicativa de la preposición por la carencia de morfología de las preposiciones españolas, lo que hace que su cuerpo fónico sea menor (Horno Chéliz, 2002: 117). A su vez, Jiménez Juliá (2006: 199) advierte que:

La atonicidad no debe entenderse como un rasgo prosódico de carácter absoluto, sino como un debilitamiento de la autonomía de la unidad que conlleva un relajamiento relativo con respecto a las unidades con las que se relaciona directamente.

Esto es, la preposición pierde su valor tónico por ser una palabra carente de autonomía y forma con su término un grupo fónico, lo que define su naturaleza proclítica, precisamente por la relación de dependencia que establece.

En la lengua hablada, algunas preposiciones pueden tener formas abreviadas. Crisman Pérez (2014: 3) ha observado que, dentro de un registro coloquial, las preposiciones pueden sufrir por aféresis una pérdida de la /d/ en el caso de la preposición *de*, resultando solamente /e/; o también por apócope una pérdida de la sílaba final en la preposición *para*, que se convierte en /pa/, otro aspecto de desgaste en las preposiciones que caracteriza su atonicidad. Ahora bien, Jiménez Juliá (2006: 200) sostiene que la pérdida de tonicidad de las preposiciones es flexible puesto que pueden ser expresadas con intensidad entonativa en situaciones en las que la información contenida en la preposición es muy relevante. Esto es, la preposición puede ser tónica en las situaciones conversacionales y su presencia se nota cuando el hablante pone especial énfasis al entonar esta unidad: *Vengo DE Madrid*, en la que el hablante quiere destacar que *no va allí*, sino que *viene DE allí*.

En lo referente a la autonomía sintáctica, la preposición no puede aparecer en la oración de forma aislada, con lo cual ha de aparecer siempre junto con su término para constituir una unidad sintáctica, el sintagma preposicional. Este fenómeno es coherente con la afirmación de Bosque (1991: 72) que resalta que la colocación de la preposición en la oración debe ocupar una posición inmediatamente anterior a su término, por eso se llama *pre-posición*. Esta posición sintáctica de la preposición es absoluta o estructural, ya que no puede coger otro puesto dentro de la oración. La falta de autonomía sintáctica de la preposición se manifiesta también por su obligación de moverse conjuntamente con el término. Como consecuencia, en construcciones relativas e interrogativas debe aparecer al mismo tiempo con los pronombres relativos e interrogativos:

- La preposición precede a los pronombres relativos cuando la función gramatical o semántica lo requiere (Brucart, 1999: 399). Esto implica que la preposición aparece delante del relativo, que alude al antecedente, término de la preposición, por lo que la estructura sería: [Y + P + Pbre rel + X], en el que Y corresponde al antecedente del relativo y X es el sintagma verbal:

(1a) *La chica **con quien/con la que** hablaste ayer es mi hermana.*

(1b) *La conferencia **de la que** me acuerdo es la del año pasado.*

En (1a) y (1b), los antecedentes de los pronombres relativos *quien/la que* son los sustantivos *la chica/la conferencia*. Cabe señalar que el antecedente Y puede ser textual o extratextual. En el primer caso, el antecedente aparece de forma explícita en el texto como en (1a) y (1b), mientras que, en el segundo caso, éste no aparece como en (2a) y (2b). No obstante, su aparición o su elisión no cambia la estructura posicional de la preposición con respecto al relativo, como lo podemos observar en estos ejemplos:

(2a) *Vengo **de** donde sale todo este humo.*

(2b) *Ayer me encontré **con** quien no querías estar.*

- Asimismo, se percibe la presencia de la preposición delante de los pronombres interrogativos si su referente está encabezado por una preposición. La construcción consiste en colocar el pronombre interrogativo detrás de la preposición. Al igual que en el caso de los relativos, el pronombre interrogativo hace referencia al término de la preposición siguiendo esta estructura: [P + Pbre int + X]:

(3a) *¿**De dónde** viene este tren?*

(3b) *¿**A qué** te refieres?*

(3c) *¿**Por quién** votaste?*

(3d) *¿**Con quién** te encontraste ayer?*

- En el proceso de tematización, la preposición se mueve simultáneamente con el elemento regido, término de dicha preposición. La tematización es un mecanismo sintáctico que se basa en cambiar de posición al constituyente que se va a topicalizar y en colocarlo a la izquierda, o sea, en la posición inicial (Fernández González & Anula Rebollo, 1995: 304; Hernanz & Brucart, 1987: 82). En nuestro caso, no es solamente el término de la preposición el que se disloca a la izquierda, sino todo el sintagma preposicional. Por tanto, con un SP como constituyente topicalizado tenemos la estructura [P + Y_{tópico}, X] que se ilustra en las oraciones siguientes:

(4a) ***Por tu culpa**, estoy castigado.*

(4b) ***De este asunto**, nadie quiere hablar.*

(4c) ***En casa**, te sentirás mejor.*

(4d) ***A la evaluación de español**, me refiero.*

Lo que confirma que en español en ningún caso la preposición puede aparecer sin un término explícito.

Otra característica de la categoría de las preposiciones es su función nexativa. En la tradición gramatical, se consideran las preposiciones como un elemento de función relacionante entre dos componentes de la oración (Trujillo, 1971: 5; Alcina Franch & Bleca, 2001: 488-491; 826-827; 835; RAE, 1973: 434-435). Dicha relación puede manifestarse entre las unidades lingüísticas siguientes:

- Adjetivo con infinitivo: *Listo **para** salir.*
- Adjetivo con sustantivo: *Aficionado **a** la lectura.*
- Sustantivo con sustantivo: *Vaso **de** leche.*
- Verbo con sustantivo: *Confío **en** tu lealtad.*
- Verbo con pronombre: *Me quedo **con** vosotros.*
- Verbo con oración: *Se ha dado cuenta **de** que le habías mentido.*
- Verbo con adverbio: *Venimos **de** allí.*
- Oración con verbo en forma no personal: *Ella insiste **en** quedarse aquí.*
- Pronombre con pronombre: *Alguno **de** vosotros.*
- Pronombre con adverbio: *Ésa **de** ahí.*
- Adverbio con pronombre: *Detrás **de** mí.*
- Adverbio con sustantivo: *Debajo **de** la mesa.*

Sin embargo, esta característica no es solamente propia de las preposiciones, sino que la comparten con otros constituyentes oracionales cuya función es también la de establecer una relación entre elementos. Nos referimos a la función sintáctica de las conjunciones. Observemos las oraciones siguientes:

- (5a) *Intenté levantarme, pero no pude.*
- (5b) *No fui al colegio porque no me sentía bien.*
- (5c) *Tomó un vaso **de** leche.*

Las tres partículas que aparecen en estas oraciones desempeñan la función de relacionante. La diferencia estriba en considerar como conjunciones las que se encuentran en (5a) y (5b). En (5a), se trata de una conjunción coordinante que enlaza dos oraciones similares sintácticamente independientes, mientras que la conjunción subordinante en (5b) y la preposición en (5c) ponen de manifiesto una jerarquización de los elementos relacionados que se convierte en una relación de subordinación, situación en la que subyace un fenómeno de dependencia sintáctica (Fernández López, 1999: 13;

Pavón Lucero, 1999: §9.2.2; Bosque, 1991: 197; Carbonero Cano, 1975: 29-35). De hecho, Carbonero Cano (1975) ha notado que la preposición rige un sintagma nominal, mientras que la conjunción subordinante vincula núcleos u oraciones constituidas por sintagmas verbales.

1.1.2. Clasificación de las preposiciones

Tradicionalmente, para entender la relación que registran algunas preposiciones, habrá que tener en cuenta el significado de las palabras enlazadas por ellas. En otros casos, es suficiente valorar el significado del término de la preposición. Este fenómeno da cuenta de dos situaciones: primero, es casi imposible analizar el significado de las preposiciones de forma descontextualizada; segundo, esto conduce a estimar la existencia de dos clases de preposiciones: las preposiciones vacías y las preposiciones llenas.

Alcina Franch y Blecua (2001: 835) definen las preposiciones vacías como aquellas que “aparecen como simples marcas de enlace con múltiples posibilidades de relación cuyo significado es función tanto de la palabra con que se relacionan como del término que introducen” y las preposiciones llenas como aquellas “que se emplean en un reducido número de realizaciones de acuerdo con su significado”. Como resultado, el significado de una preposición no depende solamente del sintagma nominal que le sigue, sino también de la palabra que le precede, es decir, del elemento regente, entre los cuales la preposición establece una relación (Trujillo, 1971: 4). De hecho, los diferentes usos de cada preposición, como los presentados por De Bruyne (1999: 661-ss) y la RAE (2009), se concretan a partir de estas relaciones.

Conforme a esta definición, las preposiciones llenas tienen un significado relativamente concreto. Este grupo de preposiciones transmite a su término su propio significado. En algunas ocasiones, poseen su significado derivado del contexto, esto es, su significado depende de la palabra con la que se relaciona y de su término.

Forman parte de las preposiciones vacías aquéllas que son de puro enlace y que no tienen ningún valor semántico, sino que son meras marcas de función sintáctica, imprescindibles para introducir algunos complementos nominales o pronominales. Tal es el caso de la preposición *a* cuando introduce el complemento directo de persona: *Vi a Pablo*. También muchas veces, no siempre crean una relación entre el núcleo y el término tal como aparece en *Aspiró a un título* o en *Contamos con tu presencia*. En

estas oraciones, las preposiciones están ligadas al núcleo verbal para formar una unidad semántica con él, lo que nos llevaría a hablar de preposiciones regidas y preposiciones regladas, terminología esta última reservada para aquéllas cuyos usos corresponden a las reglas especificadas en la gramática descriptiva.

En lo que se refiere a su valor paradigmático, las preposiciones regladas tienen una carga semántica que depende del significado de los elementos relacionados. Dicho de otra manera, mediante las propiedades interpretativas de dichas preposiciones, éstas seleccionan semánticamente su término, incluso imponen la clase gramatical del término con el que se construyen. Por ejemplo, la preposición *durante* concurre solamente con complementos con significado temporal: *durante el verano*, *durante los exámenes*, o la preposición *mediante*, que no admite complementos de persona ni oración como término: **mediante mis padres*, lo que da a sobreentender la posesión de un contenido semántico específico que descarta la posibilidad de que puedan elaborarse con elementos semántica o sintácticamente distintos de los que seleccionan.

Por otra parte, los usos preposicionales descritos en las gramáticas no dependen solo de la propia preposición, sino de la naturaleza semántica de los elementos relacionados por ella, es decir, del elemento regente y del elemento regido. Una determinada preposición aporta significados diferentes, según el contexto en el que aparece. Por ejemplo, la preposición *con* puede indicar compañía, instrumento y modo en estas oraciones:

- (6a) *Estoy **con** Juan.*
- (6b) *Lo corté **con** un cuchillo.*
- (6c) *Me miró **con** malos ojos.*

La presencia de una larga lista de valores de las preposiciones en los diccionarios y en las gramáticas se basa en el ámbito sintagmático-semántico, es decir, en el contexto en el que la preposición aparece. Esta consideración ha guiado a varios gramáticos a realizar agrupaciones según la relación que puede establecer la preposición, pero distribuyéndola en bloques: usos espaciales, usos temporales y usos nocionales que abarcan la causa, la finalidad, el instrumento, el modo, la materia, la compañía, etc. (Fernández López, 1999: 22-53; Alcina Franch & Blecua, 2001: 836-837). Deducimos de esta descripción que las preposiciones regladas son aquéllas cuyos valores responden a estas reglas gramaticales de usos.

Ahora bien, en principio, las preposiciones regidas son meras marcadoras de rección, carecen de significado. En estos casos, la preposición no tiene sentido

específico, lo que constituye el principio fundamental del régimen preposicional en el cual no cabe la posibilidad de sustitución por otra preposición, puesto que su presencia no está ligada a una regla gramatical, sino que es fruto de un vínculo especial con el lexema del que depende. Por ejemplo, no podemos reemplazar la preposición *de* de la oración *Esta empresa carece **de** recursos* por ninguna otra preposición. Asimismo, la omisión de la preposición regida puede generar una estructura transitiva, esto es, no podemos elidir la preposición *con* de la oración *Contamos **con** tu dinero*, en el sentido de que el hablante confía en la aportación financiera de una persona para lograr lo que él desea. Se infiere que, si eliminamos la preposición *con*, *Contamos tu dinero*, obtenemos una estructura transitiva del verbo *contar* cuya acepción es ‘numerar algo’. No obstante, el estudio de Cano Aguilar (1999: 1822-1836) demuestra las posibles alternancias preposicionales que se dan en algunos complementos de régimen, lo que implica que dichas preposiciones han conservado una parte, o la totalidad, de su significado y traslada, muchas veces, ese valor semántico a la relación verbo-complemento. Por ejemplo,

- (7a) *Lamento discrepar **de** esta cuestión.*
- (7b) *Lamento discrepar **acerca de** esta cuestión.*
- (7c) *Lamento discrepar **sobre** esta cuestión.*


El propio Cano Aguilar apunta que, en estos casos, la existencia de régimen ha quedado diluida. Sin embargo, en los casos de alternancia, el término mantiene su grado de centralidad respecto al verbo; pero la preposición desarrolla una función semántica definida, con lo cual su elección descansa en su sentido concreto. Dicho de otra forma, la alternancia aporta nuevos matices significativos.

En el eje sintagmático, todas las preposiciones, tanto regladas como regidas, poseen un valor único: el de la dependencia de un término. A partir de ahí, se diferencian dos tipos de sintagmas preposicionales (Alcina Franch & Blecua, 2001: 874-882):

- a) Los sintagmas preposicionales autónomos tienen un valor significativo por sí mismos, en los cuales la preposición constituye el núcleo del sintagma. La estructura es [X+ [P+Y]] en la que X representa al elemento regente e Y, al término de la preposición. El sintagma preposicional [P+Y] es autónomo y puede expresar lugar, tiempo o nociones como el modo, la finalidad, la causa, la compañía, el instrumento, etc.: *Juan duerme [**en** el sofá] [**con** su mascota]*. Los complementos *en el sofá* y *con su mascota* gozan de una autonomía sintáctica, en

el sentido de que su aparición en la oración no es obligatoria; podemos eliminarlos sin que afecte el significado de la oración. Cabe señalar entonces que este grupo preposicional corresponde al denominado adjunto, que funciona como modificador no seleccionado de la oración.

- b) Los sintagmas preposicionales regidos aparecen exigidos por la naturaleza conceptual del elemento regente, que podría ser un verbo, un adjetivo o un sustantivo, por lo que la preposición no es núcleo del sintagma preposicional, sino que su presencia depende del elemento regente. Consideremos que el elemento regente es un verbo y su estructura se esquematiza de la siguiente forma:

 [X+ [P+Y]] en la que X representa al lexema verbal regente que, por su naturaleza conceptual, exige un determinado tipo de complementos, en nuestro caso el introducido por una preposición. El arco representa la relación de rección que existe entre el verbo y el sintagma preposicional, como podemos comprobar en estos ejemplos: *Juan reside **en** Madrid*; *La empresa carece **de** recursos*. Los complementos preposicionales son seleccionados de forma obligatoria por el verbo, y forman parte de los argumentos del mismo para llegar a constituir una proposición completa, según el principio de proyección. Este principio se fundamenta en que existe un vínculo entre la sintaxis y el léxico, de hecho, Chomsky (*apud* Bosque & Gutiérrez-Rexach, 2009: 256) puntualiza que “la representación sintáctica es la proyección del léxico, en tanto que se deben satisfacer las propiedades de subcategorización de las piezas léxicas”. A su vez, Alcina Franch y Blecua (2001: 881) opinan que la naturaleza conceptual del verbo regente puede ser semántica (*Juan reside **en** Madrid*) o gramatical (*La empresa carece **de** recursos*) y su distinción permite determinar la función sintáctica del complemento preposicional regido, esto implica que no todos los complementos preposicionales regidos por un verbo cumplen la misma función sintáctica. Pueden desempeñar la función de complementos circunstanciales o de complementos de régimen preposicional propiamente dichos.

Ahora bien, independientemente de que los sintagmas preposicionales sean autónomos o regidos, las preposiciones que encabezan dichos sintagmas presentan las mismas características descritas en el apartado 1.1.1. En esta misma línea, los sintagmas preposicionales pueden ser elementos argumentales o elementos adjuntos en la oración, cuya aparición está subordinada a la naturaleza semántica del verbo y de la oración en

su conjunto, por lo que a continuación analizaremos brevemente las características de los sintagmas preposicionales que aparecen en una oración.

1.1.3. La complementación preposicional

El español posee cuatro tipos de complementos preposicionales:

- El complemento directo preposicional (CD)
- El complemento indirecto (CI)
- El complemento de régimen preposicional (CRP)
- El complemento circunstancial (CC)

Siguiendo la Teoría de Valencia¹⁰, estos complementos preposicionales son exigidos o regidos por el verbo, de modo que son necesarios para la estructura básica de la oración. Su presencia en la oración viene condicionada por el criterio de obligatoriedad o de régimen de parte del núcleo verbal. Según Porto Dapena (1997: 43), al carácter obligatorio de un complemento subyace un fenómeno de régimen; no obstante, la naturaleza regida de un complemento no implica presencia necesaria en la oración.

En palabras de Gómez Torrego (1998), tanto el CD, el CI como el CRP son argumentos del verbo. En la oración *He dado el libro a María*, no se puede eliminar ni el CD ni el CI, puesto que los dos complementos son imprescindibles para la saturación del verbo. No podemos decir **he dado un libro* ni **he dado a María*. Tampoco la oración **confío siempre* es gramaticalmente correcta, puesto que precisa un complemento regido cuya aparición en la estructura sintáctica de la oración es imprescindible. El verbo *confiar* necesita un CRP introducido por la preposición *en*, con lo cual, la oración correcta sería *Confío siempre en mi familia*.

En lo que se refiere a los complementos circunstanciales, son también complementos preposicionales, puesto que son encabezados por una preposición. Ahora bien, no todos los complementos circunstanciales tienen que materializarse en la

¹⁰ Según Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 259), la estructura argumental de un verbo es “la representación explícita de su valencia mediante símbolos”. Según las terminologías gramaticales enciclopédicas, los verbos que requieren un solo argumento (x) son los verbos intransitivos. Los verbos transitivos son aquellos que se realizan con dos argumentos (x, y). Y los verbos ditransitivos son aquellos que toman tres argumentos (x, y, z) para cumplir con el requisito de saturación argumental completa. En la práctica conversacional, en muchas ocasiones, todos los argumentos requeridos por el verbo no se manifiestan sintácticamente, sino que quedan implícitos (Bosque & Gutiérrez-Rexach, 2009: 255).

estructura argumental de todos los verbos, esto es, existen verbos cuya ELC requiere la presencia obligatoria de dichos complementos para expresar una proposición predicativa completa, por lo que son complementos argumentales de dichos verbos. Por ejemplo, el complemento locativo del verbo *meter* no solamente es regido por la propia estructura semántica del verbo, sino que su presencia es irrevocable para mantener la gramaticalidad de la oración.

Se infiere que dichos complementos son constituyentes de una determinada construcción verbal, por lo que su análisis se hace a partir de la estructura argumental del propio verbo. La pregunta que se plantea radica en cómo saber si un complemento funciona como CD, CI, CC o CRP. Gómez Torrego (1998: 297-316) realiza observaciones, al respecto, fundamentadas en que las distintas funciones gramaticales se determinan a partir del tipo de preposiciones¹¹ que aparece delante del complemento del verbo.

1.1.3.1. Complemento directo preposicional

Todas las gramáticas del español actual coinciden en que la preposición *a* es la única preposición que puede introducir un complemento directo con rasgo humano. Como resultado, la oración sería [S + V + P_A + CD_(+animado)]. Esto implica que la preposición *a* encabeza el SP que se encuentra en una estructura transitiva (Porto Dapena, 1997: 18; Martínez García, 1986: 60). El SP de objeto directo se caracteriza por su animicidad, es decir, suele referirse a entes animados o personificados (Alarcos Llorach, 1994: 347; Pensado, 1995: 30). Entre sus propiedades, destacan:

- La posibilidad de ser el sujeto de la pasiva.

(8a) VA: *La madre ducha al niño* (al niño = SP).

(8b) VP: *El niño (= S) ha sido duchado por la madre.*

- La sustitución por pronombres clíticos. En el proceso gramatical de pronominalización, se reemplaza por pronombres átonos del tipo *me*, *te*, *lo(a)*, *nos*, *os*, *los(as)*.

(9a) *La madre ducha al niño.*

(9b) *La madre lo ducha.*

¹¹ García Yebra (1988: 28-29) habla de función de las preposiciones que sirven para determinar la función sintáctica del término regido y para precisar el significado del elemento regente.

Aparte de los mecanismos de pasivización y pronominalización, se puede también recurrir a la pregunta *¿a quién?*, para determinar un CD preposicional del resto de los complementos preposicionales de un verbo.

Según los estudios de Serradilla Castaño (1998) y de Porto Dapena (1997), existen casos en que no se contemplan estas pautas. Las pruebas de pronominalización o de la pregunta no establecen tajantemente la distinción de este tipo de complemento con otros, por la posibilidad de que ciertos complementos verbales admitan la pronominalización o que admitan también la misma pregunta para identificar el CI, por ejemplo. Entre los tres mecanismos, el de la pasivización es el más fiable, por la simple razón de que los otros complementos verbales no pueden convertirse en sujeto de la voz pasiva (Serradilla Castaño, 1998: 1034).

(10a) VA: *Juan le regaló una flor **a** Ana.* (a Ana = CI)

(10b) VP: **Ana ha sido regalado una flor por Juan.*

(11a) VA: *María asistió **a** la reunión.* (a la reunión = CRP)

(11b) VP: **La reunión fue asistida por María.*

1.1.3.2. Complemento objeto indirecto

Desde el punto de vista formal, el complemento objeto indirecto posee las características siguientes (Porto Dapena, 1997: 28):

- La preposición *a* introduce siempre los complementos indirectos; por lo que la estructura sintáctica sería [S + V + P_A + CI_(+animado)].
- El CI puede ser reemplazado o reduplicado por pronombres clíticos. El CI es el único complemento preposicional que admite esta reduplicación sin cambiar el orden lineal de la oración. Los pronombres clíticos corresponden a los del caso dativo del tipo: *me, te, le, nos, os, les*.

(12a) *Ana regaló un libro **a** su madre.* (a su madre = CI)

(12b) *Ana **le** regaló un libro.*

Como hemos mencionado anteriormente, el CI tiene un parecido formal con el CD preposicional con respecto a su naturaleza animada, de rasgo humano. Además, se utiliza también la pregunta de corte tradicional *¿a quién?* para diferenciar un CI de los demás complementos. En este sentido, el único criterio de distinción del CI del CD preposicional es la pasivización. Por ejemplo, en español el CI de la oración (10a) nunca

puede ser sujeto de la pasiva como lo podemos ver en (10b); lo que significa que la transformación pasiva es propia del CD.

Asimismo, el CI puede compartir una estructura formal con otros complementos introducidos por *a*, como los CRP. Martínez García (1986: 86) señala que la única manera de distinguir ambos complementos es recurrir a la conmutación pronominal, en la que el CI se sustituye por pronombres átonos, mientras que el CRP tiene como sustitutos al conjunto [*a* + pronombre tónico]. Dado que formalmente, los dos SP son iguales, encabezados indistintamente por la preposición *a*, la divergencia estriba en el rasgo semántico de animicidad o inanimicidad, de modo que el SP desempeña la función sintáctica de CI cuando es de naturaleza animada; en cambio, se trata de un CRP si hace referencia a entes inanimados.

(13a) *Este problema atañe a toda la familia.* (a toda la familia = CI)

(13b) *Tu sugerencia no atañe a lo que nos interesa.* (a lo que nos interesa = CRP)

Lo fundamental, según García-Miguel (1995: 33), es que con estos complementos, -CD y CI-, es imposible la sustitución por otra preposición, y su presencia en la oración no está condicionada por la naturaleza léxica del verbo. La aparición de la preposición *a* delante de un CD [+ animado] y delante de un CI es realizable con todo verbo que requiere como argumento un CD o CI, es decir verbos transitivos (con CD) y verbos ditransitivos (con CD y CI a la vez). En estos casos, la preposición *a* es una mera marca de función sintáctica¹².

1.1.3.3. Complemento de régimen preposicional

Tradicionalmente, se diferenciaban los complementos directos e indirectos de los complementos circunstanciales. Entre la variedad de complementos que se pueden asociar al verbo, los que no se ajustan con las características de un complemento directo o indirecto pasan a la caja de los circunstanciales (Porto Dapena, 1997: 38; De Santiago Guervós, 2007: 15). El dilema surgió cuando algunos de éstos no correspondían a la clase de los complementos circunstanciales, puesto que no se trataba de indicadores de eventos modales, locativos, temporales, etc. Se acercan más a los complementos

¹² El uso de la preposición *a* como marca de función en una oración tiene valor diacrítico, sirve para distinguir la función S de la función CD [+ animado] puesto que estas dos funciones podrían confundirse en español debido a la libertad posicional del sujeto, que puede aparecer en una posición posverbal (Fernández González & Anula Rebollo, 1995: 287; Araus Gutiérrez, 1987: 371).

directos con la diferencia de que están introducidos por preposiciones, no forzosamente por *a*. Este fenómeno amplía la noción de transitividad y conllevó la constitución de un complemento directo preposicional llamado por Alarcos Llorach (1968) *suplemento*, que en la gramática del español actual se suele denominar complemento de régimen preposicional.

A diferencia de los complementos anteriormente expuestos, el CRP no está encabezado por una única preposición, sino que va introducido por una preposición que el verbo selecciona. Esto quiere decir que existe un vínculo entre el léxico verbal y la preposición exigida.

Martínez García (1986) estudia el comportamiento sintáctico del CRP y llega a la conclusión de que, muchas veces, la supresión del CRP afecta a la gramaticalidad de la oración. Relaciona dicho comportamiento sintáctico con la existencia de un grado de rección por parte de los verbos y desemboca en la definición de dos tipos de rección (1986: 17): rección solidaria cuando un determinado verbo elige una determinada preposición y no otra, por ejemplo, el verbo *carecer* escoge la preposición *de* para introducir su complemento; y rección subordinada cuando el verbo admite una o varias preposiciones, y muchas veces puede aparecer sin su régimen, como *hablar de, con, sobre*. Los verbos con rección solidaria se caracterizan por su realización con el CRP introducido exclusivamente por una única preposición, de tal manera que no se contempla su alternancia con un adverbio ni su eliminación (Martínez García, 1986: 61ss). No obstante, independientemente de que el CRP se manifieste de forma obligatoria u opcional, la estructura, en ambos casos, sigue siendo [S-V-PREP-CRP], en la que el arco representa la relación que se da entre el léxico verbal y la preposición seleccionada cuando ésta está proyectada en la oración. Dichas preposiciones suelen ser las denominadas vacías, constituidas por *a, en, de, con, por*.

Desde el punto de vista semántico, Cano Aguilar (1987) observa dentro de su trabajo sobre las estructuras sintácticas transitivas que hay una identidad de la relación [V + CRP] a la de [V + CD] que se explica por la pérdida del significado propio de la preposición. Dicha consideración de una similitud semántica se debe a la existencia de analogía significativa entre estructuras preposicionales y estructuras transitivas directas del tipo *apoderarse de/conquistar; privar de/quitar*, y también al entorno sintáctico categorial, que condiciona la presencia o ausencia de la preposición, caso de *aprender la lección/aprender a leer*. Como apunta Araus Gutiérrez (1987: 381), no se halla

ninguna diferencia de relación semántica entre un verbo transitivo¹³ con su objeto directo y la que existe entre el verbo de régimen preposicional con su complemento, la única discordancia parece residir en el plano formal.

No obstante, el CRP se distingue de los demás complementos anteriormente expuestos en varios aspectos: el CRP no admite la pasivización, ni la pronominalización con clíticos. De hecho, pronominalizar un CRP consiste solamente en emplear un pronombre tónico correspondiente al término de la preposición, lo que implica que la misma preposición se repita e introduzca el pronombre tónico.

(14a) *María asistió **a** la conferencia.* (a la conferencia = CRP)

(14b) *María *la (PCD) asistió/ María *le (PCI) asistió.*

(14c) *María asistió **a** ella.*

1.1.3.4. Complemento circunstancial

En realidad, el CC no presenta ninguna ambigüedad con los CD y CI. En cambio, tiene una mayor conflictividad con el CRP. De hecho, tradicionalmente el CRP estaba incluido en la clase de los circunstanciales, con lo cual la distinción entre ambos complementos genera mayor confusión. El problema se plantea, sobre todo, con los verbos de rección subordinada, cuyo CRP no es siempre obligatorio, ya que los verbos con rección solidaria son muy pocos, según los estudios de De Santiago Guervós (2007: 25) y Martínez García (1986: 63-65).

¹³ García-Miguel (1995: 9) apunta que, por una parte, se considera transitivo un verbo que siempre se construye con un complemento regido y, por otra parte, hay quienes piensan que los verbos transitivos son los que se realizan con un CD. Esto implica que el verbo *contestar* es transitivo en la oración *contestar a la pregunta* según la primera acepción del término, y el verbo *comprar* también en *comprar un coche*, conforme a la segunda definición de la transitividad. Ahora bien, el mismo autor afirma que en las gramáticas españolas, el término transitivo sigue el esquema sintáctico no marcado [S + V + CD], que es el más frecuente pero que incluye otros esquemas marcados como [S + V + CI] y [S + V + CRP] (1995: 11), esta última construcción es la denominada transitividad de régimen preposicional por Cano Aguilar (1987). De hecho, Cano Aguilar (1987: 359) afirma que incluir la estructura de régimen preposicional dentro de las cláusulas transitivas choca con las características generales de transitividad, es decir, la imposibilidad del complemento de régimen preposicional de pronominalizarse y de convertirse en sujeto de la forma pasiva. Merece la pena matizar que la imposibilidad de pronominalizarse del CRP se interpreta más bien por la diferencia del pronombre que se utiliza al pronominalizar un CD y un CRP, es decir, el CD se sustituye por un pronombre átono, mientras que el CRP puede ser reemplazado por un pronombre tónico. Como consecuencia, a diferencia del CD, el CRP no es un complemento integrable porque no puede juntarse con el verbo mediante el mecanismo de la enclisis.

El CC -que sea argumento o adjunto del verbo- y el CRP obedecen a una misma estructura, es decir, están encabezados por varias preposiciones:

(15a) *Pensaba **en** voz alta.*

(15b) *Pensaba **en** ti.*

(16a) *Preguntó **por** teléfono.*

(16b) *Preguntó **por** ti.*

En el cuadro siguiente, podemos apreciar los parámetros que permiten distinguir un CC de un CRP:

Parámetros de distinción	CC	CRP
Marginalidad respecto al verbo	+	-
Posibilidad de eliminación sin alterar la estructura	+	-
Libertad posicional	+	-
Sustitución por adverbios	+	-
Rección de la preposición	-	+
Compatibilidad con CD	+	-

Cuadro 1. Parámetros de distinción de un CC y de un CRP (Serradilla Castaño, 1998: 1029; García-Miguel, 1995: 12).

Martínez García (1986: 65-72) demuestra que existe CRP que puede ser marginal al verbo, en el sentido de que puede elidirse, de tal manera que el verbo se emplea con valor absoluto. Se basa en que, en estos casos, la interpretación significativa del CRP no expresado viene dada por el contexto. A su vez, De Santiago Guervós (2007: 26) expone que hay complementos de carácter locativo que no pueden ser elididos de la configuración oracional, pero que, sin embargo, funcionan desde el punto de vista sintáctico como complementos circunstanciales. Por lo tanto, la marginalidad del complemento respecto al verbo y la supresión no constituyen pruebas concluyentes. En lo que atañe a la libertad posicional, García-Miguel (1995: 12) explica que es característica de los complementos del español dislocarse a la izquierda en el proceso gramatical de topicalización o tematización, en función de la intención discursiva. En cuanto a la compatibilidad con CD, tanto el CC como el CRP pueden coexistir en una oración con un CD. Como consecuencia, el criterio más relevante es la naturaleza de la preposición introductora de los dos complementos. Es decir, la preposición que introduce un CRP es un mero marcador de rección, carece de significado y es regida por el propio verbo (Araus Gutiérrez, 1987: 357), mientras que la que se combina con un

CC tiene una propiedad interpretativa, -temporal, espacial o nocional-, de la acción, proceso o estado predicativo. Como ambos no comparten la misma función sintáctica, De Santiago Guervós (2007: 22) afirma que pueden coincidir en una misma oración, pero que no admiten coordinación:

- (17a) *Pensaba **en** ti **en** voz alta.*
- (17b) **Pensaba **en** ti y **en** voz alta.*

También, se puede recurrir a la prueba básica de la pregunta para distinguir el CC del CRP. Cada tipo de complemento pone de manifiesto el uso de un determinado pronombre interrogativo: en el caso del CRP, la estructura es siempre [*¿P + qué/quién?*], mientras que el pronombre interrogativo utilizado para identificar un CC está sometido al tipo de circunstancia: modo *¿cómo?*; lugar *¿dónde?*; tiempo *¿cuándo?*, cantidad o medida *¿cuánto?*, *¿cuánto x?* Veamos unos ejemplos:

- (18a) *Toma café **en** la terraza = ¿dónde toma café? (= CCL)*
- (18b) *Confía **en** tu discreción = ¿en qué confía? (= CRP)*

Por lo que parece, la respuesta a la pregunta sirve para diferenciar un CRP de un CC, relacionada con la prueba de sustitución por un adverbio. Para un CRP, se espera un pronombre precedido de la preposición regida por el verbo como contestación; mientras que para un CC, la réplica podría ser un adverbio: *allí* para el CC de lugar, *así* para el CC de modo.

- (19a) *Toma café allí.*
- (19b) *Confía **en** ella.*

Un aspecto muy interesante sobre estos complementos preposicionales es su realización simultánea en una oración. Algunos complementos preposicionales pueden construirse dentro de una misma construcción, y otras veces se puede notar cierta incompatibilidad, aspecto sintáctico que ha suscitado el interés de varios especialistas (Alarcos 1968, 1986; Bosque, 1983; Martínez García, 1986; Araus Gutiérrez, 1987).

1.1.4. Concurrencia oracional de los CD y CRP

Existen verbos del español que exigen exclusivamente, o un CD, o un CRP, y nunca los dos conjuntamente. De hecho, las estructuras se esquematizan de las siguiente manera: [S + V + CD] o [S + V + CRP]. Entre los verbos que se construyen solamente

con CD, podemos mencionar verbos como *aprovechar, olvidar, etc.*, y de los que se elaboran con CRP, tenemos verbos como *carecer, abundar, consistir, etc.*

Tanto el CD como el CRP son argumentos del verbo, es decir, su presencia es imprescindible y obligatoria para que se forme una oración completa. La omisión de estos complementos afecta a la gramaticalidad de la oración. Fernández González y Anula Rebollo (1995: 286) apuntan que es el contenido léxico del verbo el que selecciona el complemento y la naturaleza sintáctica de este último. Esto implica que la definición de la función sintáctica del complemento depende únicamente de la naturaleza semántica del verbo que, a su vez, determina la estructura sintáctica correspondiente.

La existencia de verbos que se combinan exclusivamente con un CD o un CRP no significa que ambos complementos no puedan aparecer en una misma oración, según la teoría de incompatibilidad de los dos complementos de Alarcos (1968: 157 *apud* García-Miguel, 1995: 19). Martínez García (1986: 90-101), en su monografía, ha corroborado la posibilidad de comparecencia de ambos complementos en una misma estructura, como lo podemos ver en estas oraciones:

(20a) *Juan ayudó a María a hacer sus deberes.*

(20b) *Cifró sus esperanzas en nosotros.*

María y sus esperanzas son CDs y *a hacer sus deberes* y *en nosotros* son CRPs. Fernández González y Anula Rebollo (1995: 291) observan en este tipo de construcciones que la presencia del CRP depende de la del CD. Dicho de otro modo, si omitimos el CD, las oraciones se vuelven agramaticales: **Juan ayudó a hacer sus deberes/*Cifró en nosotros*. Por lo tanto, hace falta la presencia de un CD para que la construcción sea argumentalmente completa y gramaticalmente correcta: *Juan ayudó [a María_{CD}] [a hacer sus deberes_{CRP}] o Cifró [sus esperanzas_{CD}] [en nosotros_{CRP}]*. Resulta de este comportamiento sintáctico que hay una interdependencia entre el CD y el CRP.

También Cano Aguilar (1987: 361) argumenta a favor de la variación de estructuras en función del complemento que el hablante quiere destacar, es decir, se puede elegir entre una estructura ditransitiva [S + V + CD + CI] o una estructura de régimen preposicional [S + V + CD + CRP], como se aprecia en los ejemplos aducidos por el propio autor: *avisar algo a alguien* frente a *avisar a alguien de algo*, *quitar algo a alguien* frente a *privar a alguien de algo*. En los CRP, el complemento de persona

introducido por la preposición *a* es complemento directo. Este tipo de estructura confirma la coexistencia de los dos complementos en una misma oración; no obstante, este mecanismo de variación requiere un buen control del sistema de la lengua.

Otro aspecto observable es el hecho de que hay verbos que cambian de significado según se construyan con CD o con CRP. Gómez Torrego (1998) en su *Gramática didáctica del español* se limita a subrayar la existencia de este fenómeno. A su vez, Martínez García (1986: 72-78) especifica la existencia de estos casos:

(21a) *Asistió a su madre.* (CD)

(21b) *Asistió a la conferencia.* (CRP)

(22a) *Te confió el libro.* (CD)

(22b) *Confío en Juan.* (CRP)

En (21a), asistir significa ‘atender’; mientras que en (21b) tiene el significado de ‘estar presente’. En esa misma línea, la construcción transitiva (22a) equivale a ‘dejar el cuidado de algo a alguien’; en cambio, la construcción con CRP (22b) implica ‘tener confianza o fiarse de alguien/de algo’.

También, Cano Aguilar (1987) explica desde el punto de vista sintáctico el matiz significativo de estas construcciones a través del caso de *pensar*. El verbo *pensar* combinado con un CD es “un verbo de acción resultativa, de objeto efectuado” mientras que el verbo *pensar* con un CRP denota “un proceso que se realiza a propósito de algo, de objeto afectado” (Cano Aguilar, 1987: 362). El autor especifica que no es la preposición la que provoca el cambio significativo del verbo, sino que se trata de un sentido específico del propio verbo el que impone la selección o no de la preposición que va a encabezar el complemento de objeto. Es más, la preposición no forma parte del verbo, como en inglés o en alemán, para que sea ésta la responsable del cambio semántico del verbo. Al contrario, la preposición permanece muy unida al complemento, casos que ya hemos visto en los mecanismos de tematización (véase apdo. 1.1.1. p.15) en los que la preposición se mueve conjuntamente con el complemento topicalizado, o en la repetición de la misma cuando hay coordinación de complementos. Como la preposición ha perdido totalmente su significado propio, parece que es la acepción del verbo la que requiere la presencia o ausencia de una preposición en la oración.

Según Martínez García (1986: 78), no se trata de un significado propio del verbo el que condiciona la aparición de un CD o de un CRP, por la sencilla razón de que el

español cuenta con verbos cuya realización con o sin preposición no conlleva ninguna diferencia semántica: *discutir (de) un asunto*, en la que se da la alternancia libre entre las dos construcciones. Sin embargo, Cano Aguilar (1999) avanza una matización con respecto a algunos verbos como *contestar*, subrayando que la consideración de este tipo de verbo como transitivo descansa en la inanimidad de su complemento: *contestar (a) la pregunta*. En esta oración, la presencia o ausencia de la preposición *a* no varía la relación funcional del complemento. Ahora bien, si el complemento es animado, se entiende como complemento indirecto: *A María, le contesté muy mal*.

Con respecto a la exclusividad estructural de algunos verbos con CD o con CRP, Araus Gutiérrez (1987: 379) y Cano Aguilar (1987: 388-ss) realizan unas observaciones sobre la transitividad preposicional en los verbos con *se*. Estos autores afirman que un fenómeno sintáctico que hace que un verbo transitivo directo deje de funcionar como tal y exija la introducción de su complemento por una determinada preposición es la pronominalización con *se*, por lo que es un marcador de intransitividad. Se dice *Juan ha olvidado su cartera/Juan se ha olvidado **de** su cartera*. Las dos oraciones, formalmente diferentes, tienen el mismo contenido significativo. De hecho, Cano Aguilar señala que hay verbos que solamente aparecen pronominalizados, lo que implica que solamente se construyen con complemento preposicional como *atreverse, arrepentirse, referirse, etc.*

Cano Aguilar (1987: 277) puntualiza que, en primer lugar, con las estructuras pronominalizadas, la tesis de Alarcos basada en la incompatibilidad de los CD y de los CRP en una misma oración se ve comprobada. Cuando el mismo verbo se pronominaliza y formalmente aparece con *se*, se construye exclusivamente con un CRP y no puede coexistir junto a él un CD. Como consecuencia, la aparición de una determinada preposición delante del complemento se debe a la pronominalización del verbo, fenómeno que no se da en su forma no pronominalizada (Cano Aguilar, 1987: 389). En segundo lugar, el autor apunta que la forma del verbo determina el entorno categorial del complemento, es decir, el complemento preposicional puede ser sustantivo, infinitivo u oración, en función de si la forma verbal es simple o pronominalizada. En la mayoría de los casos, la forma verbal simple no presenta restricciones categoriales, mientras que la forma pronominalizada sí que selecciona la categoría de su complemento. Por ejemplo, el verbo *aprovechar* puede realizarse con sustantivo u oración (*Aprovechamos el tiempo para estudiar; Aprovecho que estáis todos aquí para deciros algo*); mientras que la forma pronominalizada solo se construye con un sustantivo (*Se aprovechó **de** su generosidad*).

Como acabamos de exponer, tradicionalmente, una determinada preposición aparece en una oración según el tipo de complemento, en el sentido de que todos los complementos verbales no están encabezados por la misma preposición. En muchas ocasiones, la presencia de una preposición viene condicionada, justamente, por la estructura semántica del predicado verbal o por la relación semántica establecida por la propia preposición. Esto es, a veces el uso de una determinada preposición responde a reglas gramaticales interpretativas, pero otras veces es la ELC del verbo el que selecciona la preposición que debe encabezar el complemento verbal.

A modo de síntesis, la categoría de las preposiciones es una clase cuyos miembros funcionan como relacionantes entre dos elementos de una oración. Tradicionalmente, la pertenencia a una clase gramatical obedece a unas condiciones consideradas como necesarias y suficientes. Como consecuencia, las características de invariabilidad, de atonicidad y de dependencia son propias de las preposiciones. Desde el punto de vista semántico, algunas preposiciones tienen significado propio, y a veces también su significado concurre con el resto de los elementos de la oración; generalmente se trata de las preposiciones que introducen los complementos circunstanciales. En otras ocasiones, la preposición no posee significado cuando aparece como marcador funcional para encabezar el dativo, el acusativo o el complemento de régimen preposicional, fenómeno que ha llevado a los gramáticos a considerar la existencia de dos clases de preposiciones: las llenas y las vacías.

La teoría que expondremos a continuación no se opone a la existencia de diferentes tipos de complementos verbales, ni rechaza la existencia de una propiedad semántica por parte de las preposiciones, sino que quiere destacar la existencia de una continuidad entre lo sintáctico y lo léxico, es decir, la ausencia de separación entre los usos de las preposiciones llenas, que en la realidad lingüística están vinculadas a propiedades interpretativas recogidas en las gramáticas de referencia, y los usos de las preposiciones vacías, aquellas que aparecen por la valencia verbal (verbo transitivo directo en el caso del acusativo y verbo ditransitivo en el caso del dativo), o que están seleccionadas por alguna acepción particular de un determinado verbo. En esta teoría, ambas realizaciones son consideradas como construcción, una asociación de forma y significado, que se enmarca dentro de la Lingüística Cognitiva.

1.2. La preposición en el marco de la Gramática de Construcciones

Si bien la preposición constituye una categoría gramatical cuyos miembros a priori tienen una carga semántica específica, en muchas ocasiones, pierden ese contenido primitivo y se convierten en preposiciones vacías de significado. No obstante, en los dos casos, la presencia de una preposición en una oración depende de la interpretación semántica relacionada con una estructura sintáctica. Por lo tanto, hemos optado por un modelo que presenta un continuo entre lo léxico y lo sintáctico: la Gramática de Construcciones.

A través de este modelo, planteamos la existencia de una construcción preposicional constituida por una preposición y un argumento. Tradicionalmente, la preposición que encabeza las distintas construcciones preposicionales puede ser exigida por el verbo. En estos casos, la construcción preposicional desempeña una función argumental, y la aparición de una preposición determinada depende de las propiedades semánticas del léxico verbal. Asimismo, la preposición puede aparecer con independencia de dichas características verbales, en cuyos casos la construcción preposicional desempeña la función de adjunto. En ambos casos, abogamos por que el significado y la presencia de una determinada preposición en una oración dependan del significado de la construcción en su conjunto (Goldberg, 1995).

(23) *Hemos comido **en** un restaurante chino.*

(24) *Esta reunión consiste **en** presentar a los nuevos socios.*

Tanto la oración (23) con una preposición, que posee una propiedad interpretativa, como la oración (24), denominada de régimen preposicional, en la que la preposición carece de significado propio, ponen en evidencia dicha construcción.

1.2.1. Fundamento de la Gramática de Construcciones

La Gramática de Construcciones se enmarca dentro de la teoría de la Lingüística Cognitiva¹⁴, teoría que considera el lenguaje como un instrumento para organizar,

¹⁴ La Lingüística Cognitiva nació en Berkeley, California, en la década de los ochenta. Cronológicamente, el libro de George Lakoff y Mark Johnson (1980) *Methaphors we live by* es la primera semilla de este modelo de investigación; 1987 es el año representativo y punto de referencia en el que se publicaron los trabajos de George Lakoff (*Women, Fire and Dangerous Things*) y Ronald Langacker (*Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*). A pesar de esas publicaciones, el arranque definitivo se produjo con el primer congreso internacional en 1989 en Duisburg (Alemania), organizado por René

procesar y transmitir informaciones. La Lingüística Cognitiva asume la unión entre el lenguaje y las otras facultades cognitivas, ya que el lenguaje forma parte de las capacidades integradas del sistema cognitivo general del ser humano. De hecho, en la descripción de las estructuras formales del lenguaje concurren factores semánticos, conceptuales, procedimentales, experimentales y ambientales. Gibbs (1996: 46 *apud* Cuenca & Hilferty, 1999: 14) afirma que “la LC busca activamente las correspondencias entre el pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la estructura lingüística”. Por esta razón, el análisis del lenguaje en el marco de la Lingüística Cognitiva descansa en las tres hipótesis principales siguientes (Croft & Cruse, 2004: 17):

- El lenguaje no constituye una facultad cognitiva autónoma.
- La gramática implica siempre una conceptualización.
- El conocimiento acerca del lenguaje surge de su propio uso.

En lo que se refiere a sus líneas de investigación, la Lingüística Cognitiva centra sus intereses en el estudio del funcionamiento del lenguaje: en su uso y en el contexto de su conceptualización y categorización –basadas en la Teoría de los Prototipos, de la Metáfora y Metonimia Conceptual, la Semántica de Marcos, la Teoría de los Espacios Mentales y la Integración Conceptual– y en la relación entre la semántica y la sintaxis a través de la Gramática Cognitiva y la Gramática de Construcciones. Se sobrentiende que el lenguaje es una estructura compleja en la que todo está vinculado; por esta razón se considera a la Lingüística Cognitiva como un modelo funcional y basado en el uso, en el que no existe separación entre la lengua y su contexto de uso. Una de las importantes contribuciones de la Lingüística Cognitiva al estudio lingüístico es la recontextualización de la Gramática mediante un estudio de la lengua en su contexto de uso. La descripción de las estructuras lingüísticas debe atender a factores semántico-pragmáticos y funcionales, aspecto rechazado por la Gramática Generativa¹⁵. Da Silva (2005: 1723) especifica cuatro procesos fundamentales para la recuperación de las diferentes dimensiones contextuales de la lengua:

Dirven. En el mundo hispanico, 1998 es la fecha clave en la que se celebró en Alicante un primer congreso internacional y en la que se constituyó la Asociación Española de Lingüística Cognitiva.

¹⁵ La Gramática Generativa considera el lenguaje como un módulo autónomo, capaz de procesar informaciones lingüísticas independientemente de otras facultades cognitivas del ser humano, a éste se asocia una autonomía de la sintaxis, que implica la importancia del estudio de la forma y del aspecto sintáctico fuera de su contexto de uso, por lo que en la Gramática Generativa no se observa el componente semántico y pragmático del lenguaje.

- Asunción de la centralidad del significado.
- Reintroducción del léxico en la gramática.
- Restablecimiento de la unión de la gramática al uso (al discurso y a la interacción).
- El interés dado a la construcción socio-cultural del significado del lenguaje.

Para ello, la Lingüística Cognitiva dispone de dos propuestas de análisis sintáctico, entre las cuales destaca la Gramática de Construcciones.

1.2.1.1. El análisis sintáctico en la Gramática de Construcciones

Desde un punto de vista diacrónico, la deficiencia de la Gramática Generativa en el análisis sintáctico de los modismos esquemáticos¹⁶ constituye el marco teórico de la Gramática de Construcciones (Croft & Cruse, 2004: 191). Las propiedades semánticas y funcionales de estos constructos fraseológicos no se derivan a partir de reglas sintácticas, ni de la información semántica de las palabras que las componen, sino que deben vincularse directamente con la estructura en sí. Por esta razón, los lingüistas cognitivistas propusieron el modelo de la Gramática de Construcciones, en la que un modismo es interpretado como una construcción, esto es, una asociación de sus rasgos sintácticos y semánticos, que constituyen dos polos inseparables en su descripción.

La Gramática de Construcciones considera que no existe una gran diferencia entre las expresiones idiomáticas y las estructuras sintácticas, en el sentido de que en ambos casos el análisis se hace en términos de construcción gramatical, entendida como emparejamiento convencional de forma y significado. Es por ello que la Gramática de Construcciones pretende sistematizar el concepto de construcción y extenderlo al conocimiento lingüístico de los hablantes, con vistas a explicar todos los fenómenos lingüísticos de menor y mayor complejidad. Así, el objetivo principal de la Gramática de Construcciones es “intentar demostrar cómo la semántica, el conocimiento del mundo y la cognición general influyen en la gramática” (Cuenca & Hilferty, 1999: 86).

¹⁶ Fillmore, Kay y O'Connor (1988) distinguen dos tipos de modismos: modismos sustantivos y modismos esquemáticos. Las aproximaciones generativas se muestran limitadas a la hora de describir estructuras idiomáticas esquemáticas por poseer un elemento abierto que caracteriza la irregularidad de las mismas. Las limitaciones del análisis de tipo generativista se traducen en la imposibilidad de predecir las propiedades sintácticas, semánticas y pragmáticas de dicho elemento mediante las reglas generales de los componentes. Ahora bien, los modismos sustantivos contemplan el principio de un modelo lingüístico basado en componentes, por lo que se almacenan sin problemas en el lexicón mental.

En esta línea, Goldberg (1995) estudia las oraciones básicas y sus estructuras argumentales en términos de construcciones. Asimismo, Kay y Fillmore (1999) han analizado la construcción inglesa *What's X doing Y?* en la que la construcción no puede explicarse por reglas sintácticas generales, su interpretación semántica tampoco se deriva de la suma del significado de los elementos léxicos que la constituyen. Como consecuencia, los construccionistas abogan por la existencia de una construcción, elemento estructural simbólico con una interpretación semántica o función pragmática.

1.2.1.2. La Gramática de Construcciones: un modelo basado en el uso

La Gramática de Construcciones como modelo basado en el uso¹⁷ reivindica la importancia de integrar en la representación de las formas lingüísticas la experiencia¹⁸ directa de los hablantes en el uso del lenguaje: la adquisición y el procesamiento del lenguaje. De hecho, la frecuencia de ejemplar y la frecuencia de tipo de determinadas formas y estructuras gramaticales, junto con su afianzamiento, constituyen las propiedades de un modelo basado en el uso, para entender la formación y el desarrollo de las producciones lingüísticas (Croft & Cruse, 2004: 396-397). La frecuencia de ejemplar está relacionada con la aparición constante de una construcción en el uso de la lengua; la frecuencia de tipo está condicionada por el grado de fijación o productividad de un esquema en el uso. Resulta más fácil al hablante almacenar una palabra cuya frecuencia de uso es elevada, con lo cual las construcciones gramaticales más frecuentes se refuerzan con mayor posibilidad independientemente de que sean regulares o irregulares. Una construcción es afianzada cuando su almacenamiento se hace de manera independiente, gracias a la activación de su uso. Dicho de otro modo, cuanto más activa es una construcción, mayor es su grado de afianzamiento.

Existen cuatro criterios teórico-metodológicos en los que se fundamenta el modelo basado en el uso (Gras, 2011: 192):

¹⁷ El modelo basado en el uso (*usage-based model*) fue introducido por Langacker (1987). No obstante, el interés por relacionar el uso y la estructura del lenguaje no viene de los modelos basados en el uso, sino de teorías anteriores de escuelas lingüísticas europeas: Escuela de Londres de John Firth, (1957); La Lingüística de la Enunciación de la Escuela francófona de Benveniste (1971) y de Ducrot (1984).

¹⁸ A diferencia de los modelos estructuralista y generativo cuya estructura determina la representación de las formas gramaticales en la mente del hablante, en el modelo basado en el uso, del que forma parte la Gramática de Construcciones, son las propiedades del uso comunicativo de las oraciones las que determinan la representación de las formas gramaticales en la mente del hablante.

- La relación directa entre el uso del lenguaje, la variación sincrónica y el cambio lingüístico.
- El intento de dar cuenta de la competencia comunicativa de los hablantes, esto es, el rechazo de la distinción entre competencia y actuación.
- La posibilidad de almacenar en la gramática informaciones redundantes acerca de expresiones frecuentes.
- El uso habitual de corpus de textos (orales y escritos) reales.

Esto implica que la Gramática de Construcciones se interesa en el estudio de la lengua real, por lo que las producciones reales constituyen su fuente principal de datos, a diferencia de la Gramática Generativa, cuya tendencia se enmarca dentro de un análisis idealizado del lenguaje.

1.2.1.3. Principios básicos de la Gramática de Construcciones

Según la definición de Goldberg (1995: 4), la construcción es la unidad básica para todo análisis lingüístico. Para ello, Croft y Cruse (2004: 344) formulan los principios siguientes en que se basa la Gramática de Construcciones:

- La representación uniforme de las estructuras gramaticales.
- La existencia independiente de las construcciones como unidades simbólicas.
- La organización taxonómica de las construcciones en una gramática.

En primer lugar, todas las estructuras poseen una representación uniforme mediante la noción de construcción gramatical, que busca abarcar la totalidad del conocimiento lingüístico de los hablantes. Por lo tanto, todas las unidades gramaticales pueden ser tratadas como construcción, esto es, las unidades léxicas como morfemas o palabras y oraciones, con sus diversos grados de complejidad, pueden ser analizadas en términos de construcciones (Gonzálvez-García, 2012: 255). De hecho, se sobrentiende que el léxico, como construcciones sustantivas, y la sintaxis, considerada como construcciones esquemáticas, son dos conocimientos que se encuentran en la misma línea; son aspectos de la lengua estrechamente interrelacionados, por lo que forman un continuum. Este fenómeno constituye una de las críticas planteadas por la Lingüística Cognitiva en contra de la Gramática Generativa, que separa la semántica de la sintaxis.

En segundo lugar, todas las construcciones son de carácter simbólico, como lo apuntan Fried y Östman (2004: 18). Son asociaciones de forma y significado/función en las que la forma corresponde a una estructura sintáctica que engloba las propiedades sintácticas, fonológicas y morfológicas; y el significado/función contiene los rasgos semánticos, pragmáticos y discursivo-funcionales de la propia construcción. Dicho de otra manera, la forma tiene un significado, lo que constituye el patrón estructural simbólico de la construcción.

El último principio básico de la Gramática de Construcciones hace referencia a la organización radial de las construcciones. Fried y Östman (2004: 23) indican que “linguistic competence in this model of language constitutes speakers’ knowledge of the full inventory of constructions, which are organized in networks with varying degrees of complexity and abstractness”. El conocimiento lingüístico de los hablantes se organiza en redes, esto es, corresponde a un inventario organizado de construcciones de distinta naturaleza. La naturaleza heterogénea de una construcción posibilita la superposición de las construcciones y la combinación entre ellas, según el principio de compatibilidad entre construcciones, para producir una oración gramaticalmente aceptable (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012: 29). En otras palabras, una construcción esquemática tiene como instancias varias construcciones especificadas que, a su vez, heredan propiedades de la construcción más esquemática. En esta organización radial, una construcción puede ser menos productiva que otra, y del resultado de este nivel de rendimiento depende su posición (alta/baja) en la red. Esto es, una construcción muy productiva es altamente ubicada en la red y posee diversas instancias, de lo contrario, se colocaría en la posición más baja de la red.

1.2.2. Teorías de la Gramática de Construcciones

Siguiendo a Croft y Cruse (2004: 343-373), las teorías de la Gramática de Construcciones son:

- La Gramática de la Construcción (GC) es la versión desarrollada por los lingüistas de la Escuela de Berkeley, Paul Kay, Charles Fillmore y sus colaboradores.
- La Gramática de Construcciones Cognitiva (GCC) de Adele Goldberg, caracterizada por su tendencia cognitivista.
- La Gramática Cognitiva (GCog), propuesta por el lingüista Ronald Langacker.

- La Gramática de Construcciones Radical (GCR) de William Croft.

Estas cuatro teorías se fundamentan básicamente en que todas las unidades lingüísticas son construcciones, que a su vez son unidades simbólicas organizadas en redes. A continuación, haremos una breve presentación de estas propuestas:

La GC de Kay y Fillmore aspira a dar cuenta de todos los fenómenos lingüísticos de una lengua:

Construction Grammar is a non-modular, generative, non-derivational, monostratal, unification-based grammatical approach, which aims at full coverage of the facts of any language under study without loss of linguistic generalizations within and across languages.

(Kay, 1995: 171)

La GC pretende analizar las construcciones con aspecto idiosincrásico de forma, significado o función, para luego relacionarlas con otras más generales con las que pueden interactuar. Dicha vinculación se realiza mediante el mecanismo de unificación, en el que se permite la unión de construcciones para generar unidades mayores según el principio de compatibilidad de las propiedades gramaticales de las construcciones.

Basada particularmente en el trabajo de Georges Lakoff sobre la Gramática de Construcciones, el modelo goldbergiano se fundamenta en los principios generales de categorización para entender la estructuración cognitiva de las unidades lingüísticas, -tanto léxicas como gramaticales-. Goldberg (1995) intenta utilizar el mecanismo de categorización para analizar estructuras argumentales o fenómenos puramente sintácticos en términos de construcciones. En cuanto al análisis de la información semántica del verbo, Goldberg se basa en los principios de la Semántica de Marcos. La naturaleza semántica de los verbos se asocia con una construcción con estructura argumental que, a su vez, determina la forma y los papeles temáticos de los argumentos. Como consecuencia, en la visión construccionista de Goldberg, prevalece el significado de la propia construcción por encima del significado del verbo.

A su vez, la teoría de Langacker ha propuesto un estudio de base semántica de las estructuras sintácticas básicas, centrándose en el análisis de fenómenos del ámbito oracional en que todo aspecto gramatical tiene una carga semántica. Así, la GCog define la sintaxis como un componente inherentemente simbólico que sirve para estructurar y simbolizar el contenido conceptual (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012: 28), de modo que la forma y el léxico son dos componentes estrechamente interrelacionados.

En este sentido, las unidades lingüísticas simbolizan conceptualizaciones, por lo que la Gramática Cognitiva vincula el concepto de significado con la conceptualización de la experiencia del hablante.

Por último, La GCR de Croft propone “aplicar los fundamentos de los acercamientos construccionistas al ámbito de la tipología lingüística y, al mismo tiempo, replantear la argumentación sintáctica” (Gras, 2011: 174). A diferencia de las versiones anteriormente presentadas, la GCR se caracteriza por ser una teoría no reduccionista, puesto que define las categorías gramaticales, así como las relaciones sintácticas, a partir de las construcciones de las que forman parte. Las generalizaciones interlingüísticas radican en el modelo de mapa semántico, donde se establece una correspondencia biunívoca de las estructuras semánticas con las sintácticas, por lo que la GCR es un modelo basado en el uso. Otro rasgo distintivo de la propuesta de Croft es el concepto de espacio sintáctico, según el cual la universalidad de los rasgos formales de las construcciones se caracteriza por la similitud funcional de éstas en distintas lenguas, aunque dichas construcciones presentan una considerable variación en cuanto a sus propiedades formales (Gras, 2011: 179).

1.2.2.1. Concepto de construcción en los modelos construccionistas

Desde la perspectiva construccionista, una construcción, como asociación de forma y significado, es de naturaleza compleja. La pregunta es cómo se concibe esta noción de complejidad en las teorías anteriormente expuestas.

La GC de Kay y Fillmore describe una construcción como una combinación compleja de un conjunto de palabras que no se puede analizar en unidades menores; su estructura interna se describe mediante un elaborado lenguaje, rasgo este que le destaca de las demás versiones construccionistas (Croft & Cruse, 2004: 344).

Para Goldberg, también las construcciones con estructura argumental son “unidades simbólicas complejas y esquemáticas que poseen un significado abstracto que combina con el significado de las palabras que la instancian para crear oraciones interpretables” (Gras, 2011: 153). Un rasgo distintivo del concepto de construcción de este modelo es el criterio de ausencia de predictibilidad, esto es, “a distinct construction is defined to exist if one or more of its properties are not strictly predictable from knowledge of other constructions existing in grammar” (Goldberg, 1995: 4). Hay una nueva construcción en el repertorio lingüístico del hablante cuando cualquier aspecto

formal o semántico de ésta no es explicable a partir del conocimiento de otra construcción.

Asimismo, la GCog admite que una construcción es una unidad simbólica compleja. En palabras de Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012: 28), los componentes de la construcción como unidad simbólica compleja son “versiones esquematizadas de elementos lingüísticos concretos”. Langacker (2000) aboga por que las unidades complejas y los patrones que las generan se deben analizar en términos de construcciones, en las que tanto la sintaxis, la pragmática y la semántica no forman niveles independientes de análisis, sino que establecen un continuum.

En la misma línea, Croft acepta que la unidad fundamental para el análisis debe ser la construcción. Su concepto de construcción se limita también a unidades simbólicas complejas, en las que no tienen cabida las unidades léxicas simples ni los morfemas ni las categorías gramaticales. Croft considera como unidades simbólicamente complejas las palabras morfológicamente complejas, los sintagmas y las oraciones.

Por lo tanto, la construcción gramatical se puede definir como unidades simbólicamente complejas, en las que se establece un vínculo entre forma y significado. Dichas construcciones pueden ser tanto idiomáticas como esquemáticas, y se caracterizan por no ser completamente arbitrarias ni totalmente predecibles.

1.2.2.2. Análisis de las relaciones sintácticas

En el análisis de las relaciones sintácticas, la GC de Kay y Fillmore procede, en primer lugar, a una descripción de las relaciones entre las partes y, luego, de las relaciones meronímicas (parte-todo). Por una parte, la definición de las relaciones entre las partes da cuenta de los elementos constituyentes de la construcción, sus funciones y sus propiedades sintácticas y semánticas; y por otra parte, el análisis de las relaciones meronímicas pone de manifiesto el vínculo semántico que tiene cada predicado con su argumento respectivo.

A su vez, la GCC analiza la relación entre los argumentos y las formas gramaticales recurriendo a las funciones sintácticas o mediante categorías gramaticales primitivas (Croft & Cruse, 2004: 352). Por lo que respecta a la definición de los papeles, y las relaciones entre las partes y las relaciones meronímicas, en la propuesta goldbergiana se hace en términos sintácticos.

En cambio, la GCog los define en términos puramente semánticos y simbólicos (Croft & Cruse, 2004: 365). Es decir, el análisis de una construcción se basa en la noción de interpretación del hablante, que alude a una acción cognitiva a través de la cual una escena conceptual se convierte en una descripción lingüística. Para ello, la GCog sugiere tres facetas de interpretación sobre un determinado contenido conceptual: la perspectiva adoptada, la prominencia y la especificidad.

En consonancia con la GC de Kay y Fillmore, la propuesta de Croft describe las relaciones meronímicas de la construcción en términos meramente semánticos, es decir, se explican a partir del significado de las partes y luego del de la construcción en su conjunto. A diferencia de la GCC de Goldberg, las relaciones sintácticas no tienen cabida en este modelo, de tal manera que se utilizan únicamente para codificar los vínculos simbólicos entre determinadas partes y determinados constituyentes de la construcción, y también la relación simbólica de la construcción misma (Croft & Cruse, 2004: 370). Como consecuencia, no existe ninguna diferencia entre las construcciones idiomáticas y las construcciones regulares.

1.2.2.3. Las relaciones taxonómicas entre construcciones

La organización radial de las construcciones es la base de las gramáticas de construcciones, por lo que las construcciones establecen entre ellas relaciones de herencia.

La relación taxonómica en la GC de Kay y Fillmore se especifica en términos de herencia completa (Croft & Cruse, 2004: 350), en que una construcción hija hereda una construcción madre si y solo si la construcción hija hereda todas las propiedades de la construcción madre. En cuanto a su representación, la construcción heredada se recoge una sola vez y se coloca en el nivel más esquemático de la red de construcciones.

A diferencia de esta herencia completa de la propuesta de Kay y Fillmore, la GCC de Goldberg es un modelo de herencia por defecto (Croft & Cruse, 2004: 356). Esto es, una instancia (hija) puede heredar solamente una parte de la información de la construcción superior (madre). Su representación puede hacerse en todos los niveles de la jerarquía taxonómica de construcciones, por lo que es un modelo de entrada completa (Goldberg, 1995: 73-74). La representación de una construcción en las taxonomías depende de sus propiedades polisémicas y prototípicas. En lo que se refiere a este aspecto, Goldberg (1995: 75-81) señala la existencia de cuatro tipos de vínculos

mediante los cuales se enlazan las construcciones en la red: vínculos de instanciación, cuando una construcción es una ejemplificación más especificada de otra; vínculos de subparte, cuando una construcción tiene una similitud parcial con otra; vínculo de polisemia, cuando una construcción comparte la naturaleza semántica de otra y vínculo de extensión metafórica, cuando dos construcciones se encuentran relacionadas por una interpretación metafórica. Por lo tanto, existen construcciones que son extensiones metafóricas de otras, cuyo significado constituye el prototipo en la mente del hablante por su frecuencia de ejemplar. De hecho, el modelo de Goldberg está basado en el uso, puesto que utiliza de forma sistemática corpus reales y se fundamenta en la experiencia humana (Goldberg, 1995: 39; Gras, 2011: 193-194).

Tanto la GCog de Langacker como la GCR de Croft analizan las relaciones entre construcciones mediante el mecanismo de categorización. Dicha categorización en construcciones más esquemáticas resulta del propio uso del lenguaje, lo que significa que, como el resto de los modelos construccionistas, son también modelos basados en el uso. Para motivar las relaciones de herencia, ambas propuestas se fundamentan en los principios de los prototipos. En terminología de Croft y Cruse (2004: 368), la GCR “asume un modelo categorial no clásico y admite la existencia de los prototipos y de las extensiones de las construcciones, así como la posibilidad de gradación entre los distintos tipos de construcciones”. Por último, en consonancia con la GCC de Goldberg, la GCog de Langacker y la GCR de Croft adoptan también una representación redundante de la construcción en la red, esto es, tanto el prototipo como las extensiones pueden aparecer simultáneamente en la red.

Como resumen, las teorías que se enmarcan dentro del modelo construccionista consideran la construcción como pieza clave para todo análisis del lenguaje. Convergen en que el conocimiento gramatical surge de su propio uso, lo que implica que hay usos más prototípicos que otros, por su grado de fijación en la mente humana. Por tanto, se considera que el lenguaje se fundamenta en la experiencia humana.

A continuación, presentaremos cómo se relaciona el lenguaje con nuestra experiencia y luego expondremos cómo categorizamos las cosas desde la perspectiva cognitiva.

1.2.3. El experiencialismo

Uno de los postulados de la LC es el experiencialismo o realismo experiencial. Se trata de una concepción de la cognición en la cual se relacionan la experiencia humana y el lenguaje. En este sentido, la percepción experiencialista de la cognición concede una importancia relevante al cuerpo humano en la comprensión de los conceptos, desde los más tangibles hasta los más abstractos. Este fenómeno es la conocida corporeización del lenguaje.

Según Cuenca y Hilferty (1999: 15-16), la visión experiencialista del pensamiento se caracteriza por los siguientes puntos:

- El pensamiento presenta una estructura ecológica, es decir, la estructura global del sistema conceptual está estrechamente ligada a la eficiencia del procesamiento cognitivo.
- El pensamiento se fundamenta en la experiencia física y social del ser humano.
- Los conceptos poseen una estructura global.
- El pensamiento es imaginativo, en el sentido de que solo se pueden usar modelos cognitivos para describirlo.

El experiencialismo considera que el lenguaje está estrechamente vinculado con las demás capacidades cognitivas del ser humano; por lo tanto, es imposible realizar un estudio del lenguaje de forma aislada. Asimismo, el lenguaje sirve para expresar el significado, es decir, es un instrumento de conceptualización, la cual está condicionada por la experiencia física y social del ser humano (Lakoff, 1987: 267; Llopis-García, 2015: 56). Como consecuencia, las escenas de la vida cotidiana del ser humano se conciben y se expresan mediante el lenguaje. Dicho de otro modo, la manera de describir lingüísticamente un evento refleja la manera de conceptualizarlo.

Entre las experiencias del ser humano está la realización de actividades básicas vinculadas con nuestra existencia, como la de movernos de un sitio a otro (Cuenca & Hilferty, 1999: 137), lo que ha llevado a los lingüistas cognitivos a establecer un esquema de trayectorias que está estrechamente asociado con la metáfora de imagen. Dicho esquema se fundamenta en nuestra experiencia espacial de desplazamiento en la que se ven reflejados la existencia de un punto de partida, un punto de llegada, los lugares de pasos y la manifestación del movimiento de parte del propio individuo que se desplaza.

Según lo dicho, las construcciones preposicionales ilustran perfectamente la relación entre nuestra experiencia corpórea y el lenguaje, en el sentido de que en nuestra vida cotidiana el ser humano se mueve de un sitio para otro, y todo objeto está ubicado en relación con un lugar físico concreto, mental o imaginario (Cifuentes Honrubia, 2004: 76), de modo que la disposición espacial constituye un punto de referencia para localizar un objeto. El propio ser humano relaciona un objeto de su entorno –objeto concreto o abstracto– con un lugar concreto o abstracto, por lo que las construcciones preposicionales representan nuestra conceptualización de la ubicación de cada objeto en nuestra vida y en nuestro entorno. Veamos algunos enunciados preposicionales:

- (25a) Voy *al* mercado.
- (25b) Estoy *en* Madrid.
- (25c) Pasamos *por* el puente.
- (25d) Salgo *de* casa ahora.

- (26a) Aspira *a* un buen puesto de trabajo.
- (26b) Pienso *en* María.
- (26c) Me llamó *por* teléfono.
- (26d) Murió *de* hambre.

Los enunciados (25) describen escenas concretas de la vida diaria del ser humano en las que se ven elaboradas las preposiciones, relacionando a un individuo con su destino (25a), con su ubicación (25b), con su trayecto (25c) y con su punto de partida (25d). En las palabras de Cuenca y Hilferty (1999: 137) y Llopis-García (2015: 57), desde el momento en que el bebé nace, crece, se hace mayor, el desplazamiento forma parte de sus actividades más básicas ya que, cada vez que quiere estar en otro lugar, tiene que moverse de un lugar a otro.

De igual manera, en las oraciones (26) se presentan realidades cotidianas del ser humano en que el concepto de desplazamiento se determina según los principios de ciertas estructuras conceptuales como la metáfora o la metonimia¹⁹. El punto común de

¹⁹ Según Cuenca y Hilferty (1999), la metáfora y la metonimia son procesos cognitivos que están presentes en nuestro lenguaje y pensamiento habitual sin que nosotros mismos nos demos cuenta de ello. La metáfora está vinculada con nuestro sistema conceptual en el sentido de que se trata de un mecanismo que nos permite entender y expresar situaciones complejas a través de conceptos básicos y conocidos. La descripción de la noción de metáfora pone de relieve la existencia de esquemas abstractos (metáfora conceptual) y de expresiones metafóricas (que son las construcciones metafóricas). Por ejemplo, una metáfora conceptual clásica es considerar la vida del ser humano como un viaje. Dicha metáfora conceptual se manifiesta en expresiones metafóricas del tipo: *El trabajo me lleva por el camino de la amargura*. En cuanto a la metonimia, se define como “un tipo de referencia indirecta por la que aludimos a una entidad implícita a través de otra explícita” (Cuenca & Hilferty, 1999: 110). Un ejemplo de metonimia conceptual es la del “todo por la parte” que consiste en mencionar al conjunto para referirse solamente a una parte activa de éste. Por tanto, la diferencia entre metáfora y metonimia estriba en que la

estas series de oraciones es el hecho de que todas están ligadas a nuestra experiencia física y social, y son, por supuesto, construcciones. En palabras de Golberg (1995: 39), las construcciones preposicionales denotan escenas de la experiencia humana.

1.2.4. La categorización y la Teoría de prototipos y del nivel básico

Se entiende por categorización lo siguiente:

Un mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad, que es, en sí misma, variada y multiforme. La categorización nos permite simplificar la infinitud de lo real a partir de dos procedimientos elementales de signo contrario o, mejor dicho, complementario: la generalización o abstracción y la discriminación.

(Cuenca & Hilferty, 1999: 32)

Mediante el mecanismo de categorización el ser humano tiene la posibilidad de agrupar diversos elementos, según cómo los percibe, en función de sus rasgos comunes y distintivos. En realidad, lo que hacemos es clasificar en grupo los elementos que comparten las mismas propiedades, generalizando para que todo no sea diferente y discriminando para que todo no sea igual. Así, los procesos de generalización y discriminación nos permiten superar el nivel de las entidades individuales para llegar a la formación de una categoría conceptual o cognitiva. Como consecuencia, los elementos que constituyen una clase cognitiva no gozan del mismo estatuto, es decir, hay elementos más prototípicos que otros, considerados como periféricos, que comparten cualidades con otras categorías. Por tanto, Cuenca y Hilferty (1999: 62) señalan que, según la concepción cognitiva:

- Los límites entre categorías no están nítidos.
- Las categorías no se definen a partir de condiciones necesarias y suficientes, sino que deben definirse a partir de conjuntos de rasgos y de relaciones de semejanza.
- Dentro de una categoría cognitiva, hay elementos más centrales o prototípicos que otros.

La consideración categorial así vista nos introduce a continuación en la teoría de prototipos y del nivel básico. Se tratan de dos teorías que dan cuenta de nuestra manera de organizar los elementos de una categoría cognitiva.

metáfora relaciona dos entidades de dos dominios distintos, mientras que la metonimia vincula dos entidades del mismo dominio.

La Teoría de prototipos descansa en que todos los miembros que forman una categoría no son iguales, sino que existen elementos más representativos o prototípicos que otros, que serán más periféricos. Se considera como prototipo al elemento que mejor se reconoce, el más representativo de una categoría, en el sentido de que este elemento comparte más características con el resto de los miembros de la categoría (Rosch *apud* Cuenca & Hilferty, 1999: 35). Así, un elemento pertenece a una determinada categoría por su grado de similitud con el prototipo. No obstante, los rasgos comunes entre el elemento y el prototipo no deben entenderse como condiciones necesarias y suficientes para toda la categoría.

Más tarde, se han desarrollado nuevos conceptos relacionados con el prototipo que son el efecto de la prototipicidad, simplemente porque puede haber más de un elemento prototípico en una categoría, y la semejanza de familia afirma que un elemento puede formar parte integrante de una categoría por compartir rasgos con otro no prototípico que, a su vez, posee propiedad en común con el prototipo. Por lo tanto, un determinado elemento no tiene por qué compartir necesariamente rasgo directo con el prototipo para ser uno de la categoría.

En cuanto a la Teoría del nivel básico, también es una manera de categorizar los elementos de nuestro entorno ya que define la existencia de un nivel básico y eficiente cognitivamente. La presencia de un nivel básico implica que hay niveles menos básicos, que son los niveles superordinados y subordinados. El nivel superordinado es excesivamente general y se especifica por integrar categorías de gran variedad, lo que causa dificultad para definir sus rasgos generales. El nivel subordinado, a su vez, es excesivamente específico, en el sentido de que ofrece mayor información para distinguir un elemento del nivel básico, pero requiere mayor esfuerzo cognitivo. En cambio, el nivel básico comparte similitud con el prototipo por el hecho de que incluye los elementos de la categoría que se distinguen fácilmente. En otras palabras, es el nivel en que los elementos se reconocen de forma más rápida y están ligados a una imagen mental sencilla y global. Desde el punto de vista comunicativo, dichos elementos se caracterizan por ser palabras cortas, con alta frecuencia de uso y reconocibles fácilmente por los niños (Kleiber 1990: 84-87 *apud* Cuenca & Hilferty, 1999: 43).

En definitiva, el mecanismo de la categorización nos permite distinguir uno o más elementos más prototípicos de una categoría cuyos rasgos no son necesarios ni suficientes para definir la propia categoría. Según esto, presentamos a continuación la concepción de la categoría de las preposiciones desde el punto de vista cognitivo.

1.2.5. La categoría de las preposiciones desde el punto de vista cognitivo

A diferencia de la concepción cognitiva, la categoría gramatical se caracteriza tradicionalmente por ser discreta, se define a partir de una serie de rasgos considerados como necesarios y suficientes, y sus elementos constituyentes poseen un estatuto igual o parecido. En este sentido, la categoría de las preposiciones se concibe como una clase cerrada de palabras invariables, átonas, carentes de autonomía sintáctica, cuya función es la de relacionar elementos de una oración (véase apdo. 1.1.1.). Por consiguiente, los miembros constituyentes de la categoría de las preposiciones deberían poseer en su totalidad estas propiedades para formar parte de ella.

La postura cognitivista rechaza el principio de condiciones necesarias y suficientes para definir una categoría conceptual, ya que existen preposiciones que no las cumplen en su generalidad y, además, hay rasgos que las preposiciones comparten con otras clases gramaticales. Así, la definición de la categoría de las preposiciones se basa en la Teoría de los Prototipos, según la cual se pone en evidencia la existencia de miembros más prototípicos, identificados como mejores ejemplares dentro de la misma categoría y miembros más periféricos (Croft & Cruse, 2004: 111). Como consecuencia, la prototipicidad de una preposición depende de cuántos rasgos posea, es decir, cuantos más rasgos posea, más prototípico es dentro de la categoría.

Las características que permiten definir los miembros de la categoría de las preposiciones se resumen a continuación (Sancho Cremades, 1995: 63):

- Las preposiciones son palabras invariables morfológicamente, es decir, no tienen lexema, por lo tanto, no sufren flexión como los sustantivos (género y número) y como los verbos (flexión temporal: presente, futuro, pasado, por ejemplo).
- Las preposiciones son fonológicamente átonas. No obstante, existen preposiciones tónicas tales como *según*, *durante*, *mediante*, *versus*, *contra*, *vía*.
- Morfosintácticamente, las preposiciones siempre van seguidas de la forma complementaria tónica del pronombre personal: *para mí* y no **para yo*, salvo las preposiciones *según* y *entre* que aceptan conjuntarse con la forma sujeto: *según yo* y no **según mí*, *entre tú* y *yo* y no **entre ti* y *mí*.
- Las preposiciones se construyen con un elemento, generalmente un sustantivo pero no necesariamente: *Juan va al campo* (*el campo* es un sustantivo); *Juan va a*

verte (*verte* es un verbo infinito), que se posiciona a su derecha y forma con él un sintagma preposicional.

- Las preposiciones permiten distinguir las funciones sintácticas de los sintagmas nominales presentes en una oración. En otras palabras, especifican funciones sintácticas distintas del sujeto: *Juan llama a María*, en donde la preposición *a* delante del SN *María* indica que éste, sintácticamente, no es el sujeto de la oración sino el complemento directo.
- La preposición designa una relación semántica prototípicamente de carácter espacial entre dos entidades, de la cual se derivan los significados esquemáticos mediante procesos cognitivos, es decir, mediante la metáfora y la metonimia.

Desde la perspectiva cognitiva, ninguna de estas propiedades puede ser considerada como necesaria y suficiente para determinar la categoría de las preposiciones, ya que, por una parte, hay preposiciones que no las poseen en su conjunto, dados los comportamientos excepcionales de algunas y, por otra parte, existen algunas características que la categoría de las preposiciones comparte con otra clase gramatical.

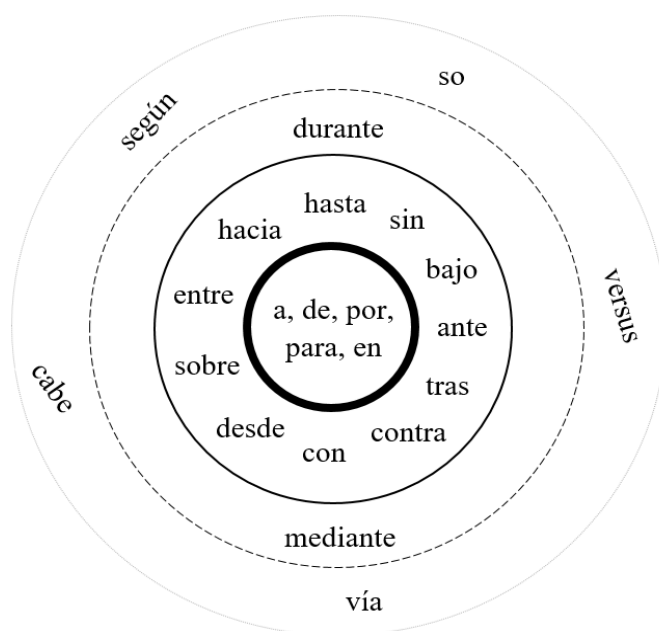


Fig. 1. Representación radial de las preposiciones españolas.

Dado que la categorización conceptual se lleva a cabo poniendo de manifiesto la existencia de elementos prototípicos, se puede decir que dichas propiedades son necesarias y suficientes para determinar el prototipo de una categoría gramatical junto con su frecuencia de uso en la lengua. De acuerdo con estas propiedades, las preposiciones que se encuentran en el núcleo central de la figura forman los prototipos de la categoría de las preposiciones, por cumplir en su totalidad los rasgos necesarios y suficientes, y también por su frecuencia de ejemplar. En el segundo nivel, se encuentran la mayoría de las preposiciones, ya que comparten el mayor número de estas propiedades con los prototipos. En el tercer nivel, se sitúan *durante* y *mediante*, que por una razón muy obvia, carencia de autonomía sintáctica, se incorporan a la categoría de las preposiciones. Por último, se posicionan en la periferia aquellas que, también, carecen de independencia sintáctica, pero que además poseen una muy baja frecuencia de uso, y, por último, la preposición *según*, que posee comportamientos sintácticos idénticos a las conjunciones²⁰.

1.2.6. Definición y uso prototípico de la preposición

1.2.6.1. Definición

Cifuentes Honrubia (1996a: 43) define las preposiciones como entidades relacionales que ponen de manifiesto la manera según la cual el individuo, considerado como conceptualizador o constructor, expresa una escena espacial con respecto a otra. Establecen un vínculo entre dos elementos en función del espacio donde se encuentra el hablante. Dicho de otro modo, la preposición pone de relieve una relación cognitiva entre el hablante y su entorno.

En el marco de esta relación, es preciso que uno de los elementos aparezca de forma más prominente (el trayector), encontrándose adicionalmente su contraparte en la entidad a que éste refiere (el punto de referencia). Así, Langacker (2000) afirma que la preposición denota una relación atemporal con un elemento considerado como su punto de referencia.

²⁰ También las conjunciones se definen mediante el rasgo morfológico de invariabilidad; funcionan como enlaces entre dos elementos (palabras o sintagmas) de una oración, aparte de su función de relacionante interoracional (oraciones independientes o subordinadas). Como consecuencia, tanto las preposiciones como las conjunciones pertenecen a la metaclase de las partículas (Pavón Lucero, 1999: 565).

En esa misma línea, López García (1998: 568) resalta la expresión relacional de las preposiciones entre una figura como elemento más pequeño, movable y prominente, y el fondo, un elemento más grande, inmóvil y algo desdibujado. De ahí, hace la distinción de dos grupos de preposiciones: por un lado, las preposiciones llenas, que plasman determinadas orientaciones asentadas en una imagen visual, entre las cuales destacan *ante, bajo, sobre, tras, hasta, desde, entre, contra, para, hacia* y, por otro lado, las preposiciones vacías, que expresan orientaciones cuyas relaciones topológicas son abstractas y relativas a imágenes mentales, constituidas por *a, con, de, en, por, sin*. Con relación a éstas, López García defiende que su orientación e interpretación no encarnan una ubicación en el espacio físico, en el sentido de que su valor perceptivo está relacionado con imágenes mentales.

En este sentido, los lingüistas cognitivistas se apoyan en la teoría localista para intentar definir la naturaleza del significado básico de cada preposición, dado su carácter polisémico, con arreglo a la Teoría de prototipos. Las expresiones espaciales son sintáctica y semánticamente fundamentales, ya que crean un modelo para estructurar el resto de las construcciones gramaticales. En la tradición gramatical, los usos y valores de las preposiciones se enmarcan dentro de tres dominios: espacio, tiempo y noción. Al aplicar la teoría localista desde el cognitivismo, los significados temporales y nocionales de las preposiciones se derivan del significado espacial, en la que la localización temporal se encuentra en una escala menos concreta que la espacial; ahora bien, a una escala más concreta que la localización abstracta. Así, todos los usos preposicionales no se posicionan en el mismo nivel ni están en la misma distancia los unos de los otros, lo que significa que no presentan el mismo grado de motivación. En definitiva, los usos preposicionales siguen una línea gradual, del más prototípico al menos prototípico (Sancho Cremades, 1995: 53; Croft y Cruse, 2004: 111; Llopis-García, 2015: 62).

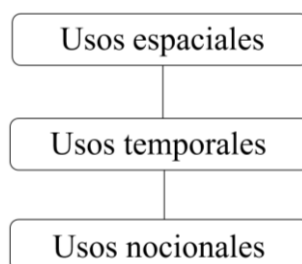


Fig. 2. Representación gradual de los usos preposicionales.

Diversos estudios de orientación cognitivista sobre las preposiciones conceden una prominencia del dominio espacial y la derivación de los usos abstractos a partir de éste, poniendo de relieve la relación del lenguaje y la percepción, ya que la cognición humana se origina en la experiencia corpórea y social.

Asimismo, Horno Chéliz (2002: 202) afirma que las preposiciones lexicalizan relaciones de localización. La autora ha focalizado sus estudios sobre dieciséis preposiciones que conceptualizan una noción espacial. Las clasifica en dos grupos: uno estático que expresa una relación de ubicación entre un contenido y un continente, *ante, bajo, con, en, entre, sin, sobre, tras*, y otro dinámico que conlleva un cambio de localización de un elemento con respecto al otro, *a, contra, de, desde, hasta, hacia, para, por*. La propia autora defiende que, semánticamente, todas las preposiciones posee un significado espacial. Así, quedan fuera de su estudio las preposiciones *pro, versus, vía* por su muy baja frecuencia de uso en el español actual, ya que solamente aparecen en expresiones fijadas. De igual modo, no ha analizado las preposiciones *durante, mediante* y *según* por carecer de valor espacial entre sus usos, por lo que, desde el punto de vista cognitivo, se colocan en un nivel periférico de la red de las preposiciones.

1.2.6.2. Discusión sobre el valor espacial de *con/sin*

Horno Chéliz (2002: 222ss.), en su estudio, explica y demuestra su conceptualización de la relación locativa expresada por las preposiciones *con* y *sin*. Según la autora, la preposición *con* expresa una relación locativa de simultaneidad positiva, mientras que la preposición *sin* denota lo contrario. Afirma que una oración como *Juan come **con** María* se interpreta como que *Juan* se encuentra en el mismo espacio y tiempo que *María* para realizar la acción denotada por el verbo. La oración *Café **sin** azúcar* se entiende como que el *café* y el *azúcar* no se encuentran en el mismo espacio y tiempo.

Conforme a la propuesta de Horno Chéliz, creemos que oraciones del tipo: (a) *Hablo **con** María por teléfono* o también (b) *Sueño **con** María* no se pueden explicar sobre la base de una relación espacio-temporal, puesto que en (a) los dos participantes no se encuentran en el mismo lugar. Tanto *yo* como *María* podría estar en casa, en la oficina, en el metro, en la calle, etc. Consecuentemente, no se comprueba una realización espacial. En (b), tampoco existe una interpretación espacial, ya que el

individuo que experimenta el sueño y el objeto del sueño no están en el mismo espacio y tiempo cuando ocurre el evento. Es decir, el individuo que sueña se halla en su casa, durmiendo, y el otro individuo, objeto del sueño, se sitúa en otro lugar. Deducimos, por tanto, la falta de una propiedad locativa de la preposición *con*. Como la preposición *sin* es la contraposición de *con*, esto implica que dicha preposición tampoco tiene ningún valor locativo, lo que explica su posición en el segundo nivel en la representación radial de las preposiciones (véase fig.1.).

Como consecuencia, nuestra propuesta estriba en que el uso prototípico de estas preposiciones podría estar relacionado con su valor instrumental. Este significado considerado como prototípico da cuenta de la mayoría de los usos de *con* y *sin*, recurriendo a procesos cognitivos basados en la metáfora o en la metonimia para motivar los significados más abstractos. Creemos que el valor locativo defendido por Horno Chéliz no es más que un valor derivado, o una extensión, del uso prototípico. Por lo tanto, el elemento que se manifiesta después de estas preposiciones es un instrumento mediante el cual se lleva a cabo (o no se lleva a cabo) el evento. Veamos las construcciones siguientes en que aparece la preposición *con*:

- (27a) *Corta el pan **con** un cuchillo.*
- (27b) *Café **con** leche.*
- (27c) *Juan viaja **con** María.*
- (27d) *Estoy **con** María.*
- (27e) *Esta noche he soñado **con** Juan.*

Como decimos, en estas oraciones, la preposición *con* denota una relación instrumental. El significado básico de instrumento se encuentra en (27a), de modo que la existencia de un elemento instrumento implica lograr la realización de una actividad gracias a su uso, es decir, *el cuchillo* es el instrumento mediante el cual se realiza el evento *corta el pan*.

La estructura del esquema de instrumento da lugar a varias extensiones convencionalizadas. El hecho de que un elemento sirva para la composición de un todo implica que en (27b) *la leche* es un instrumento relevante para obtener un tipo de *café*. Por lo tanto, el componente es un instrumento.

En (27c) y (27d), también se puede considerar que un participante que lleva a cabo el cumplimiento de un evento con el argumento externo de la construcción es un instrumento. En este sentido, el que acompaña es un participante saliente para el desarrollo del evento, con lo cual la noción de compañía es un instrumento. Es cierto

que en estas oraciones se puede vincular una idea de localización, siempre y cuando el oyente reconozca adónde y/o cómo viaja *Juan*, y dónde está precisamente el hablante para poder localizar espacio-temporalmente a *María*. Como consecuencia, la idea de localización en estas oraciones es una noción derivada de la participación en la realización del evento.

En (27e) se establece una relación metonímica en que el individuo *Juan* es el participante del sueño, es decir, *Juan* constituye el participante saliente del sueño. No obstante, no se refiere a *Juan* en concreto, sino a una parte de su vida, por ejemplo; con lo cual existe una interpretación metonímica, “la parte por el todo”, acerca de Juan para aludir a la parte de su vida. No pretendemos explicar todas las construcciones en las que aparece la preposición *con* a partir de la relación de instrumento, puesto que seguramente existan construcciones en las que dicha interpretación no procede. Así, no es necesario ni obligatorio que en todas las construcciones de *con* se conceptualice un instrumento; en eso precisamente reside la esencia de la visión cognitiva.

1.2.6.3. Uso prototípico de las preposiciones

Es innegable que el dominio espacial está ligado a nuestra experiencia corpórea, lo que ha llevado a varios lingüistas a considerar un uso prototípico de las preposiciones vinculado con el espacio.

Siguiendo a López García (1998: 576-578; 2005: 224-228), a Horno Chéliz (2002: 220-255), a Trujillo (1971: 265-276), Llopis-García (2015: 57-63), y nuestra propuesta con respecto a las preposiciones *con/sin*, consideramos que los usos básicos de las preposiciones son los siguientes:

- *A* denota el lugar de destino de un elemento *x* que se desplaza.
- *Ante* ubica un elemento *x* delante de otro elemento *y*.
- *Bajo* expresa la ubicación inferior de un elemento *x* con respecto a otro elemento *y*.
- *Con* especifica la presencia de un instrumento *y* junto con otro elemento *x*.
- *De* denota el punto de origen donde empieza el desplazamiento de un elemento *x*.
- *Desde* expresa el punto de origen exacto donde un elemento *x* inicia su desplazamiento, explicitando una idea de extensión del movimiento.

- ***Durante*** ubica un elemento *x* en el tiempo *y*.
- ***Entre*** marca la ubicación de un elemento *x* dentro de los límites determinados en *y*.
- ***En*** ubica un elemento *x* dentro de los límites indeterminados de otro elemento *y*.
- ***Hacia*** denota el lugar de destino de un elemento *x* que se desplaza, precisando la dirección del movimiento.
- ***Hasta*** denota el lugar de destino de un elemento *x* que se desplaza, en el que el destino es absolutamente delimitado.
- ***Mediante*** expresa el modo con el cual se realiza el elemento *x*.
- ***Para*** denota el lugar de destino de un elemento *x* que se desplaza, precisando la dirección y el propósito final del movimiento.
- ***Por*** denota el trayecto o la vía que atraviesa el elemento *x* en su desplazamiento.
- ***Según*** expresa conformidad con respecto a un elemento *x*.
- ***Sin*** especifica la ausencia de un instrumento *y* con respecto a otro elemento *x*.
- ***Sobre*** ubica el elemento *x* en una parte superior a otro elemento *y*.
- ***Tras*** sitúa un elemento *x* detrás de un elemento *y*.

En esta presentación de los usos más representativos de cada preposición, no hemos incluido las cinco preposiciones siguientes *cabe*, *pro*, *so*, *versus*, *vía*²¹ ya que reflejan una baja productividad, casi nula, en el español actual, y su uso está restringido a ámbitos muy específicos por considerarse cultismos.

A modo de síntesis, la Gramática de Construcciones considera construcción gramatical toda asociación de forma y significado. Así, las oraciones en las que están realizadas las preposiciones son también construcciones. A diferencia de la gramática tradicional, la Gramática de Construcciones no establece una separación entre las construcciones preposicionales, que obedecen a unas reglas de uso, y las construcciones, que son asociaciones de un determinado verbo con una preposición seleccionada,

²¹ La preposición *cabe*, por ejemplo, solo se usa en la lengua literaria, e incluso en ese ámbito se utiliza con muy poca frecuencia por ser una forma arcaica con respecto al español moderno. También la preposición *pro* aparece solamente en expresiones fijadas como *cupón pro ciego*; *manifestación pro amnistía* (Alarcos Llorach, 1994: 217). Asimismo, *so* es una preposición en desuso y en la lengua actual se encuentra en locuciones preposicionales como *so pena de*; *so capa de*; *so pretexto de*. De igual modo, la preposición *versus* se restringe al lenguaje jurídico y periodístico, especialmente en el ámbito deportivo (De Bruyne, 1999: 698). Por último, la preposición *vía* como cultismo se utiliza en el ámbito administrativo, jurídico e institucional.

conocidas como construcciones de régimen preposicional. Esto es lo que defiende los enfoques cognitivos como el continuum entre la sintaxis y el léxico. En cuanto a la definición de la categoría de las preposiciones, desde el punto de vista cognitivo, no se puede delimitar a partir de unas condiciones necesarias y suficientes, como lo han hecho los modelos tradicionales, ya que no todas las preposiciones poseen ni comparten las mismas propiedades. Como resultado, existen preposiciones más prototípicas que otras, gracias al mecanismo de categorización basada en la Teoría de prototipos. En este sentido, el significado básico de cada preposición constituye el uso prototípico del que parte y motiva el resto de las realizaciones preposicionales.

A continuación, presentaremos la Lingüística Contrastiva en la que se enmarca el análisis de nuestro corpus.

1.3. La Lingüística Contrastiva

La Lingüística Contrastiva centra su estudio en el análisis de dos o más lenguas, generalmente entre la lengua materna y la lengua que están aprendiendo los estudiantes. Su objetivo consiste en definir y describir las diferencias y semejanzas entre dichas lenguas, con el propósito de anticipar los posibles errores de los estudiantes, puesto que para la LC, el error, que los estudiantes cometen durante el proceso de aprendizaje de una L2/LE, se debe principalmente a la interferencia lingüística provocada por su lengua materna. Para ello, la base de procedimiento de la LC estriba en “contrastar la fonética, morfología y sintaxis de dos lenguas (L1-L2/LE) para con ello predecir dichas dificultades” (Marcos Marín & Sánchez Lobato, 1991: 59).

Dentro de este marco teórico, se han desarrollado distintos modelos de investigación cuyo rasgo común descansa en la definición de las causas de los errores y de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

1.3.1. Los modelos de investigación en la Lingüística Contrastiva

Los tres modelos de investigación que se han desarrollado dentro del marco de la LC son:

- El análisis contrastivo (AC)
- El análisis de errores (AE)
- La interlengua (IL)

El AC de Fries (1945) y Lado (1957), de inspiración conductista, se apoya en el cotejo sistemático de las lenguas, confrontando estructuras sintácticas y pragmáticas con vistas a determinar y describir las áreas que ocasionan dificultades a los estudiantes y que pueden constituir un obstáculo en su proceso de aprendizaje de una L2/LE. En este sentido, Vez Jeremías (2004: 152) señala que el AC “trata de predecir las posibles dificultades o facilidades que se presentarán, sobre la base de la comparación de la descripción de la lengua base (L1) y la lengua de referencia (L2)”. La confrontación lingüística desemboca en la elaboración de una gramática contrastiva, que sirve de base para fines metodológicos, con el propósito de facilitar el acercamiento del estudiante a la nueva lengua y orientar mejor el proceso de aprendizaje (Martínez Agudo, 2004: 84; Santos Gargallo, 1993: 33; Larsen-Freeman & Long, 1994: 55; Marcos Marín & Sánchez Lobato, 1991: 60). Así, el AC tiene como objetivo predecir las estructuras más problemáticas que los estudiantes van a encontrar en su proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, mejorar la enseñanza de lenguas prestando más atención a dichas estructuras.

Los estudios contrastivos apriorísticos afirman que la principal fuente del error es la interferencia de la lengua materna en la adquisición de una L2/LE. Es decir, todo error lingüístico cometido por los estudiantes se debe a la influencia de su LM, la cual se fundamenta, en principio, en el recurso a los conocimientos previos de la lengua materna para emplearlos en el aprendizaje de la L2/LE, con el propósito de suplir las deficiencias de la L2/LE.

Una de las hipótesis estudiadas por el AC, que explica las interferencias lingüísticas, es la noción de distancia o acercamiento entre las lenguas. En palabras de Marcos Marín y Sánchez Lobato (1991: 41):

La interferencia entre L1 y L2 se da cuando la diferencia es mínima; cuando la distancia entre L1 y L2 es amplia, no hay posibilidad de interferencia. Si la interferencia se basa en semejanzas entre elementos de L1 y L2, será positiva; negativa, si bajo la apariencia de semejanzas se hacen falsas transposiciones.

Así, la similitud entre las lenguas, L1 y L2/LE, tiene un efecto facilitador en el aprendizaje; la percepción de una distancia estructural entre las lenguas supone dificultades e incluso bloqueos en el aprendizaje, que desembocan en una interferencia (Vez Jeremías, 2004: 150).

Aplicado a nuestro trabajo, el AC consiste en un estudio comparativo entre el sistema lingüístico del malgache (LM) y el del español (LE), con el objetivo de poner

en evidencia las posibles áreas lingüísticas del español que causan dificultades a los estudiantes malgaches de ELE. Ahora bien, considerando la hipótesis que plantea el AC sobre la distancia lingüística entre ambas lenguas, resulta imposible la aparición de interferencias, por la sencilla razón de que son dos lenguas que vienen de dos ramas distintas: el malgache es de origen malayo-polinesio, de la familia austronesia y el español pertenece a las lenguas románicas. Dado que el sistema lingüístico del malgache no es muy cercano al del español, los estudiantes malgaches se apoyan en otra lengua, como veremos más adelante.

El AC ha caído en decadencia por su incapacidad de predecir todos los errores cometidos por los estudiantes. Sus límites, que aluden a la existencia de errores que no se explican desde la perspectiva de la interferencia de la LM del estudiante, dieron paso a la aparición del análisis de errores.

El AE de Corder (1967), basado en la teoría lingüística chomskiana y en las teorías cognitivas del aprendizaje, no pretende comparar teórica y sistemáticamente estructuras gramaticales, como lo ha hecho el AC, sino analizar las producciones reales de los estudiantes. Vez Jeremías (2004: 152) puntualiza que:

Mientras el análisis contrastivo trata de predecir las posibles dificultades o facilidades que se presentarán, sobre la base de la comparación de la descripción de la lengua base (L1) y la lengua de referencia (L2), el procedimiento de analizar los errores sigue, por su parte, una metodología a posteriori con la que intenta descubrir la causa de tal o cual error, mediante el análisis de la fuente de la interferencia.

Es decir, el AE se ha centrado en el análisis sistemático de los errores cometidos por los estudiantes en su intento de expresarse en la LO. Para ello, el AE se ha enfocado en la identificación, descripción y explicación de los errores de los estudiantes para llegar a definir sus causas.

La mayor aportación de la AE radica en el replanteamiento de la teoría del aprendizaje y en una nueva consideración del concepto de error. Según Santos Gargallo, el AE ha contribuido a:

Un mejor conocimiento del proceso de aprendizaje mediante la determinación de la(s) causa(s), lo cual desde el punto de vista de la enseñanza y del que enseña, será importante para acomodar las estrategias, procedimientos, actividades y materiales que guíen la instrucción formal.

(Santos Gargallo, 2004: 395)

Así, una de las ventajas del AE es la de explicar la dificultad real del estudiante en su proceso de aprendizaje. Asimismo, el AE considera el error como parte integrante del

aprendizaje y herramienta metodológica, a través de la cual se pretende descubrir la causa y las estrategias de aprendizaje. En esa nueva apreciación del error, la LM del estudiante deja de ser la única fuente del mismo, puesto que se han descubierto que ciertas características de la LO pueden inducir a errores. Como resultado, se presentan dos tipos de errores: errores interlingüísticos causados por la LM y errores intralingüísticos provocados por la propia LO.

Al igual que el AC, el AE ha recibido críticas por centrarse exclusivamente en los errores (Larsen-Freeman & Long, 1994: 64), es decir, en el AE no se ha tomado en consideración toda la totalidad de la producción del estudiante. Pese a eso, en nuestro estudio, utilizaremos el modelo del AE para explicar las causas de los errores cometidos por nuestros informantes en su producción en español. En cuanto al concepto de error, nos basaremos en los errores inter e intralingüísticos, con el propósito de corroborar las estructuras lingüísticas descritas en el estudio contrastivo, estructuras que suponen dificultades para los hablantes malgaches de ELE.

En cuanto a la interlengua, el término fue acuñado por Selinker (1972) para referirse al sistema lingüístico de los estudiantes de una L2/LE. Santos Gargallo (1993: 79) la define como “un sistema lingüístico que utiliza el alumno para comunicarse y contiene reglas de L2, así como reglas de la lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda y que son propiamente idiosincrásicas”. En otras palabras, los estudiantes poseen un sistema lingüístico intermedio, que no corresponde a su LM pero que tampoco tiene relación con la L2/LE.

A diferencia del AC, que predice los errores, y del AE, que focaliza todo su interés en un estudio exclusivo de los errores cometidos por los estudiantes, el análisis de la IL procede de un estudio de la producción total de los aprendientes para caracterizar el sistema lingüístico que emplean para desenvolverse en la LO (Tarone, 2006: 749).

Otra discrepancia observable entre los dos modelos anteriormente expuestos y la IL radica en su carencia de métodos o estrategias concretas para la enseñanza/aprendizaje de L2/LE (Martín Martín, 2000: 45). Esto es, si el AC propone una gramática contrastiva y el AE permite reajustar las técnicas didácticas y estrategias de aprendizaje, el análisis de IL, en cambio, se propone describir únicamente los mecanismos que están involucrados en el proceso de aprendizaje a través de una investigación del *output* de los estudiantes. De hecho, a la hora de especificar la interlengua, los defensores del análisis de la IL se basan en las cinco hipótesis

siguientes: la transferencia de la LM, la sobregeneralización de reglas de la LO, la transferencia de instrucción, así como las estrategias de comunicación y de aprendizaje (Tarone, 2006: 748).

Como sistema lingüístico intermedio, la IL se define por ser un sistema complejo. Dicha complejidad se explica a partir del desarrollo de un proceso creativo formado por varias etapas sucesivas marcadas por la adquisición de léxico y estructuras nuevas. Por lo tanto, la IL es un sistema permeable, propenso a modificaciones gracias a la entrada de nuevos conocimientos en todo momento. Es un sistema dinámico, puesto que los estudiantes, gracias a sus observaciones de los usos lingüísticos, tienen la posibilidad de formular nuevas hipótesis y corroborarlas; y sistemático, ya que se puede proceder a su análisis en cualquier momento del proceso (Griffin, 2005: 99). Pese a que la IL constituye un sistema lingüístico intermedio, en los estudios de la IL se toman en consideración la LM de los estudiantes, las lenguas extranjeras que han aprendido anteriormente y la LO.

En nuestro caso, este sistema lingüístico intermedio no se encuentra entre el malgache (LM) y el español (LE), sino entre el francés (L2), por ser la lengua más utilizada en el ámbito escolar malgache, y el español (LE), que más adelante expondremos con detalle. En lo que se refiere a la evolución de la IL, esta puede ser definida como propia de cada informante, ya que son escasas las posibilidades de transferencias de las ILs de los demás por la falta de contacto permanente entre ellos, ya que hay que tener en cuenta que no se trata de un grupo de estudiantes. Asimismo, la naturaleza de nuestros informantes, muchas veces, anula las posibilidades de retroalimentación, en el sentido de que se encuentra muy limitada. Se entiende, pues, que, en sus interacciones comunicativas, nuestros informantes casi no reciben conocimientos nuevos que les permitan observar y reflexionar sobre los usos preposicionales para llegar a la formulación de nuevas hipótesis, a la comprobación y/o refutación de éstas, con vistas a reestructurar su propio sistema lingüístico. Sus únicas fuentes de conocimientos son los materiales didácticos que manejan en su labor docente, que a nuestro parecer no favorece el desarrollo de sus ILs. Como consecuencia, la falta de corrección y la escasez de *input* precipitaron la llegada a un estadio de estancamiento de la IL, de modo que los errores que ellos cometen tienden a fosilizarse, y los errores fosilizados, a su vez, pueden incorporarse en las ILs de sus alumnos, según la hipótesis de la transferencia de instrucción. Pese a todo esto, nuestro trabajo no pretende corregir a nuestros informantes, sino incitarles a razonar sobre el sistema

preposicional del español y que, a partir de este logro, vayan reflexionando sobre los diversos aspectos del sistema lingüístico del español.

1.3.2. Breve análisis sociolingüístico de la sociedad malgache

Antes de proceder a un estudio contrastivo del sistema preposicional de las lenguas en contacto en el aula de ELE en Madagascar, creemos conveniente presentar en este trabajo la situación sociolingüística de la sociedad malgache, que está caracterizada por la existencia de una jerarquía lingüística, con el propósito de dar a conocer la influencia del francés, más precisamente, en el aprendizaje del español.

En Madagascar, se observa un predominio del bilingüismo²² en las instituciones del Estado. El artículo 4 de la Constitución, 11 de diciembre de 2010, estipula que las lenguas oficiales son el malgache y el francés²³. Constituyen estas las principales herramientas lingüísticas con las cuales funcionan las instituciones en la redacción de los documentos oficiales. Esto se comprueba por el carácter bilingüe de las leyes, decretos y del boletín oficial.

Mientras que las instituciones del Estado malgache son bilingües, la sociedad malgache presenta una diglosia compleja que se traduce en la existencia de dos tipos de diglosia (Bavoux, 2000: 21):

- a) el primer tipo, que no analizaremos en este trabajo, pero merece la pena mencionarlo, se manifiesta entre el *merina*²⁴ y los dialectos regionales;

²² Si bien Madagascar es un país francoparlante, no se puede concebir el bilingüismo desde la perspectiva del propio individuo, puesto que el número de hablantes malgaches capaces de manejar el malgache y el francés sin dificultad es restringido. Según los datos elaborados por la *Organisation Internationale de la Francophonie* en 2014, el 20% de la población malgache es francoparlante, es decir 4 847 000 de los 24 235 000 habitantes (p.17). Disponible en <http://www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014/> [Fecha de consulta: 04/06/2016].

²³ La introducción del francés en el sistema político administrativo de Madagascar está vinculada con la colonización francesa (1885-1960), a lo que hay que añadir su ingreso como miembro de la *Organisation Internationale de la Francophonie* en 1970. Aunque la época colonial finalizó en los años sesenta, el uso del francés en la vida institucional y social malgache sigue vigente hasta hoy día, independientemente de las posturas de los gobiernos que se han alternado en el poder con respecto a la política lingüística.

²⁴ El *merina*, considerado como la lengua malgache oficial, es uno de los dialectos regionales de Madagascar. Perteneció a la meseta central y constituye la variedad normativa del idioma malgache, cuyo proceso de normalización remonta al siglo XIX con la política de expansión del reino *merina* y con los trabajos lingüísticos efectuados por los misioneros (*London Missionary Society*) sobre este dialecto. De ahí surge el uso del malgache oficial como herramienta lingüística en la administración, en la literatura, en la educación y en la evangelización frente a los dialectos regionales, que se utilizan solamente para la conversación cotidiana.

b) el segundo, que es el que nos interesa principalmente, es el que existe entre el francés y el malgache.

La sociedad malgache es compleja; se manifiesta una desigualdad de estatuto entre la antigua lengua colonial y la lengua nacional, en la que el francés goza de formalidad y es considerada como lengua de prestigio, presente en los documentos jurídico-administrativos y en la enseñanza. A su vez, el malgache, considerado como lengua débil, se utiliza en el ámbito familiar y en la conversación cotidiana. En esto subyace la existencia de una lengua fuerte y otra débil. Si consideramos que el francés es la lengua fuerte y el malgache, la débil, contradecimos lo estipulado en el artículo 4 de la Constitución, en el cual se le concede al malgache el carácter de lengua oficial, al igual que el francés. A pesar de todo, la realidad sociolingüística del malgache pone de manifiesto una jerarquización de las dos lenguas.

Pese a que la Constitución concede al francés el papel de lengua cooficial por todo el territorio nacional, el uso real del francés tiene predominio en el ámbito escolar malgache.

Bavoux (2000: 22) afirma que los estudios pre-universitarios son bilingües y los estudios universitarios se hacen exclusivamente en francés. El uso del francés como lengua de enseñanza está tan implantado en el sistema escolar malgache que a medida que los alumnos avanzan, la presencia de la lengua de Molière en la vida académica de aquéllos se hace más trascendental.

En la enseñanza primaria, durante los dos primeros cursos, las clases se imparten en malgache²⁵, salvo para el estudio del francés como asignatura propia. A partir del tercer curso, el uso del malgache se reduce a dos asignaturas: historia y malgache, y las demás se imparten en francés.

En la enseñanza secundaria, aparte de ser una asignatura, el francés goza plenamente del estatuto de lengua de enseñanza para todas las asignaturas, salvo para el malgache, el inglés y las lenguas extranjeras (ruso, español o alemán), que se deben impartir junto a la lengua objeto de estudio. El objetivo principal²⁶ de la adopción de

²⁵ Los dos primeros años de la enseñanza primaria en los que predomina el malgache sirven para asentar esta lengua en el conocimiento lingüístico de los niños. Ahora bien, en lo relativo a las competencias en el idioma francés, al acabar la escuela primaria el alumno debe ser capaz de utilizarlo en su comunicación oral y escrita para poder proseguir sus estudios secundarios.

²⁶ Según el artículo 15 de la Ley n° 2008-011 del 17 de julio de 2008 se modifican algunas disposiciones de la Ley n° 2004-004 del 26 de julio de 2004 sobre la orientación general de la educación, de la enseñanza y de la formación en Madagascar.

este sistema lingüístico consiste en que al terminar la escuela secundaria, el alumno pueda manejar correctamente el francés para desenvolverse adecuadamente tanto en el mundo laboral como en los estudios universitarios.

Si bien no existen referencias legales sobre el papel de la lengua francesa en la enseñanza universitaria, está claro que es un mundo dominado por el francés²⁷. En todas las universidades malgaches, todas las carreras, excepto los estudios malgaches y de lenguas extranjeras, se imparten en francés. En lo que concierne a los departamentos de lenguas extranjeras, mantienen el francés como asignatura obligatoria durante toda la carrera, con vistas a mejorar la competencia lingüística de los estudiantes.

No obstante, se observa una alternancia o mezcla de códigos desde la enseñanza primaria hasta la universidad entre el francés y el malgache. Esta concomitancia de las dos lenguas se traduce en una supremacía del malgache en las explicaciones orales y por el uso del francés para los apuntes y ejercicios, es decir, para la parte escrita. La concurrencia del malgache y del francés en el aula nos ha llevado a analizar el sistema preposicional de ambas lenguas en comparación con el del español como LE. Dicho análisis consiste en comparar los sistemas preposicionales de las tres lenguas en contacto en el aula de ELE en Madagascar, cuyo objetivo estriba en la determinación de sus similitudes y diferencias, con el propósito de identificar qué lengua presenta más posibilidades de transferencia o interferencia.

1.3.3. Las preposiciones del malgache

En la gramática malgache, se conoce la categoría de las preposiciones como *mpampiankin-teny*: *mpampiankina* significa literalmente que ‘hace depender una cosa de otra’ y *teny* es ‘palabra’, por lo que *mpampiankin-teny* hace referencia a una categoría gramatical cuya función es la de establecer una relación de dependencia entre dos palabras, es decir, una palabra Y depende de otra palabra X mediante un elemento de dicha categoría (Rajemisa-Raolison, 1971: 141).

En cuanto a su inventario, Dez (1991: 5) afirma que “il n’existe que deux prépositions” en la lengua malgache, son *any/an*’ y *amy*. La explicación de este número muy reducido de preposiciones se debe a la naturaleza de la sintaxis del malgache, en el

²⁷ Organisation Internationale de la Francophonie (2014): *La Langue française dans le monde*, p. 351. Disponible en <http://www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014/> [Fecha de consulta: 04/06/2016].

sentido de que está marcada por ser una sintaxis de posición. En otras palabras, la posición sintáctica de un elemento en una oración determina la voz verbal, así como su función gramatical en la oración. De hecho, la lengua malgache se caracteriza por ser una lengua con voces múltiples, cuya existencia en el sistema lingüístico malgache hace que se pueda prescindir del uso de las preposiciones.

La preposición *any* a menudo se contracta en /a-/ o /i-/ para poder combinarse con otras palabras y formar preposiciones compuestas como *amorona* (en/al borde de); *ivoho* (detrás de), *andoha* (a la cabeza de), cuya función es similar a la de las preposiciones (VV. AA., 1855: 107). Se las denomina preposiciones compuestas por su morfología. Formalmente, pueden ser constituidas por una sola palabra (*amorona*) o por dos o más palabras, por ejemplo, *mankany an'* (hacia). En relación con este aspecto, Dez (1991: 31) tilda de falsa la creación de un abanico de preposiciones por los gramáticos, ya que una preposición carece de lexema derivativo desde el punto de vista morfológico. Las palabras morfológicamente compuestas, en realidad, son locuciones preposicionales. Por lo tanto, reitera su postura de que la lengua malgache cuenta con tan solo dos preposiciones.

A pesar de las críticas de Dez, queremos al menos esbozar las palabras consideradas como preposiciones por las gramáticas, aunque somos conscientes de que nuestro inventario no es del todo exhaustivo, precisamente por falta de uniformidad entre las gramáticas consultadas. De acuerdo con las gramáticas de Rajemisa-Raolison (1971), de los misioneros católicos de Madagascar (VV. AA., 1855), de Caussèque (1886) y de Berthier (1922), hemos recopilado sesenta y cinco preposiciones, *any* y *amy* junto con las morfológicamente compuestas. Se dividen en dos grupos en función de su forma: cincuenta y tres preposiciones en forma simple y doce preposiciones constituidas por dos o más palabras.

Estas preposiciones tienen propiedades interpretativas claras de localización espacial, temporal y nocional (modo, causa, instrumento, compañía, excepción). Cada preposición tiene un solo uso, por ejemplo, el valor de la preposición *ivoho* es únicamente espacial; *miaraka amy* denota solamente compañía y *ambaraka*, exclusivamente temporal.

Siguiendo a Rajemisa-Raolison (1971: 141-143), las preposiciones se clasifican de la manera siguiente:

- a) Preposiciones que denotan relaciones espaciales

afovoa/ampovoa en medio de	antampo en la cima de
akaiky cerca de	antenatena en la ladera de
aloha ante, delante de	antendro en la cima de
ambadika más allá de	antsisina al borde de
ambany debajo de	aoriana detrás de
ambaraka hasta	avy any amy de casa de
ambody al pie de	avy any an de
ambony sobre, encima de	imaso frente a
amorona al borde de	ivela fuera de
ampototra al pie de	ivofo detrás de
amy a, en, en/a casa de	lavitra lejos de
an/an-/ana a, en	mamaky a través de
anatrehana en presencia de, ante	manandrify frente a
anaty dentro de	mandalo a través de
andamosina detrás de	maninteraka a través de
andoha a la cabeza de	mankany amy a casa de
anebakebaka entre	mankany an hacia
anelanelana entre	manodidina alrededor de
anila/ankila al lado de	manoloana frente a
anjoro en la esquina de	manolotra frente a
ankavanana a la derecha de	tandrify frente a
ankavia a la izquierda de	hatrany an...ka hatrany an de...a

Cuadro 2. Preposiciones con valores espaciales en malgache.

Estas preposiciones enlazan dos entidades concretas y localizables en el espacio. Generalmente, las preposiciones locativas están precedidas de un demostrativo de lugar que Fugier (1999: 126) denomina “adverbio-preposición²⁸”:

- (28) *Milalao eo an- tokontany ny ankizy.*
T.lit. fr: *Jouer là dans cour enfants*
Les enfants jouent dans la cour.
T.lit. es: *Jugar ahí en patio niños*
Los niños juegan en el patio.

- (29) *Nisakafo tao an- dakozia izahay.*
T.lit. fr: *Manger là dans cuisine nous*
Nous avons mangé à la cuisine.
T.lit. es: *Comer ahí en cocina nosotros*
Comimos en la cocina.

²⁸ Los adverbios locativos que suelen acompañar a las preposiciones son: *ato* (aquí, en un lugar muy cercano al hablante pero que no se puede ver); *aty* (aquí, en el lugar donde se encuentra el hablante); *atsy* (aquí cerca, denotando un lugar conocido, pero que no se puede ver en el momento del habla); *etsy* (aquí cerca, denotando un lugar que se puede ver en el momento del habla); *eo* (ahí, en o sobre un lugar visible), *ao* (aquí o ahí, en un lugar concebido como un volumen), *eny* (allí, en un lugar que se puede ver), *any* (allí, en un lugar conocido pero no se puede ver).

Existen preposiciones sinónimas entre las que denotan localizaciones y pueden alternarse en una misma oración:

- (30) *Mipetraka eo antsisin- dalana izy = amoron-dalana*
T.lit.fr : *Assis là au bord de chemin lui*
Il est assis au bord du chemin.
T.lit.es: *Sentado ahí al borde de camino él*
Está sentado al borde del camino.

No obstante, cabe señalar una oposición semántica entre las preposiciones sinónimas. Se trata de un matiz significativo que se percibe sobre todo con las preposiciones introducidas por *an-/ a-* y las introducidas por *i-*. Dez (1990: 98) señala que la localización con las preposiciones morfológicamente encabezadas por *i-* se realiza justamente en el lugar donde se encuentra el punto de referencia, mientras que la ubicación con las preposiciones introducidas por *an-/ a-* se efectúa tomando solamente como referencia la entidad locativa. Así *ao ivohoko* significa ‘justo detrás de mí’ con un sentido de proximidad y precisión, y *ao andamosiko/ao aoriako*, ‘detrás de mí’ pero con carencia de precisión.

b) Preposiciones que denotan relaciones temporales

ankatokaen vísperas de	hatramydesde
amya	mandrakahasta
alohaante, delante de	mandritradurante
aorianaantes de	hatramy...ka hatramydesde...hasta
hatradesde	

Cuadro 3. Preposiciones con valores temporales en malgache.

- (31) *Tsy nandalo teto izy hatry ny omaly maraina.*
T.lit. fr : *Ne pas passé ici (passé) il depuis hier matin*
Il n'est pas passé par ici depuis hier matin.
T.lit. es: *No pasado aquí (pasado) él desde ayer mañana*
No ha pasado por aquí desde ayer por la mañana.

c) Preposiciones que denotan relaciones nocionales

Posesión	an/an-/ana de
Modo	amy en
	momba de, sobre, acerca de
	araka ny según
	arakaraka ny según
	ny amin'ny acerca de

Instrumento	amy con
Causa	noho a causa de, debido a azon'ny a causa de
Compañía	miaraka amy con
Excepción	afatsy excepto, menos
Beneficiario/Destinatario	ho an'/ho an- para, a

Cuadro 4. Preposiciones con valores nocionales en malgache.

- (32) *Miresaka momba ny varotra izahay.*
T.lit.fr: *Parler de commerce nous*
Nous parlons de commerce.
T.lit. es: *Hablar de comercio nosotros*
Hablamos de comercio.

1.3.3.1. Particularidades de las preposiciones malgaches

El sistema preposicional malgache difiere del de las lenguas románicas (español y francés) en los cuatro aspectos siguientes: la polisemia de la preposición *amy* vinculada con su carácter regido, la expresión temporal de ciertas preposiciones, la existencia de los denominados *verbos-preposición* y la voz morfológica que descarta el uso de la preposición.

El primer aspecto está relacionado con la preposición *amy*²⁹. A diferencia de las demás preposiciones que presentan restricciones semánticas, la preposición *amy* es la única preposición del malgache capaz de designar relaciones variadas: lugar, tiempo, compañía, instrumento, modo, causa, etc., incluso es la que suele aparecer como preposición regida por un verbo (Rajemisa-Raolison, 1971: 151):

- (33a) MG: *Matory amin'ny tany izy.*
(33b) FR: *Il dort par terre.*
(33c) ES: *Duerme en el suelo.*

²⁹ Fugier (1999) la transcribe como *amina*; para Rajemisa-Raolison (1971) es *amy*. En ambos casos, se está hablando de la misma preposición. Fugier opta por utilizar la forma *amina*, que se apocopa en *amin'*: pierde la *-a* final y se sustituye por un apóstrofe delante del artículo *ny* o delante de palabras que empiezan con un vocal (ej.: *Amin'ny maraina/ Por la mañana; Miresaka amin'ilay ramatoa/ Hablar con la mujer*); o en *amin-* perdiendo la *-a* final que se reemplaza con “-” cuando el complemento empieza por un consonante y no lleva artículo (ej.: *Amin-kafaliana/ Con alegría*) (Rajemisa-Raolison, 1971: 10).

- (34a) MG: Avy **amin** 'i neny ity taratasy ity.
 (34b) FR: *Cette lettre vient **de** ma mère.*
 (34c) ES: *Esta carta viene **de** mi madre.*
- (35a) MG: *Handeha **amin** 'ny valo izahay.*
 (35b) FR: *Nous partirons **à** huit heures.*
 (35c) ES: *Saldremos **a** las ocho.*
- (36a) MG: *Hiaraka hisakafo **aminay** izy.*
 (36b) FR: *Elle/il va manger **avec** nous.*
 (36c) ES: *Va a comer **con** nosotros.*
- (37a) MG: *Manoratra **amin** 'ny penina aho.*
 (37b) FR: *J'écris **avec** un stylo.*
 (37c) ES: *Escribo **con** un bolígrafo.*
 (38a) MG: *Raiso **amin**-kafaliana izy.*
 (38b) FR: *Reçois-le **avec** joie.*
 (38c) ES: *Recíbelo **con** alegría.*
- (39a) MG: *Aza mifamaly **amin** 'izany.*
 (39b) FR: *Ne vous disputez pas **pour** ça.*
 (39c) ES: *No discutáis **por** eso.*
- (40a) MG: *Niteny **tamin**-drainy izy.*
 (40b) FR: *Il a parlé **à** son père.*
 (40c) ES: *Habló **con** su padre.*

Queremos hacer una precisión sobre la rección preposicional en malgache. Como acabamos de señalar, la preposición *amy* suele tener esta característica, sobre todo por su polisemia cuando la construcción requiere una preposición, puesto que la realidad lingüística del malgache no atiende al uso de preposiciones por ser una lengua que posee voces secundarias que les permite a sus usuarios prescindir de ellas, aspecto que iremos viendo más adelante.

El segundo aspecto trata de la expresión temporal de las preposiciones malgaches, es decir, admiten una flexión temporal. Los marcadores temporales de las preposiciones son \emptyset / *t-*/ *ho*, corresponden a los tiempos del presente/ pasado/ futuro, en el sentido de que concuerdan con el tiempo verbal³⁰ del núcleo predicativo (Fugier, 1999: 107; Dez, 1990: 109-110). El mecanismo consiste en adjuntar estos morfemas flexivos a las

³⁰ Según la gramática tradicional malgache, la flexión verbal del malgache alude a la presencia de un morfema gramatical que indica el tiempo. Se tratan de morfemas flexivos *m-/n-/h-* que se posicionan como los prefijos y que corresponden a los tiempos del presente/pasado/futuro (Fugier, 1999: § 3.3.1.2; Rajemisa-Raolison, 1971: 78). Cabe precisar que la conjugación verbal del malgache no varía en personas sino en tiempo, y contempla solamente una flexión verbal en los tres tiempos anteriormente citados.

preposiciones como marcador temporal.

- (41) *Mifamaly Ø-amin'ny ankizy i Koto.*
 T.lit. fr: *Disputer avec (présent) enfants Koto*
Koto se dispute avec les enfants.
 T.lit. es: *Pelear con (presente) niños Koto*
Koto se pelea con los niños o se está peleando con los niños.
- (42) *Niova ny fiaina-ny taorian'ny nahafatesan-dreni-ny.*
 T.lit. fr: *Changé vie-de-lui/elle après (passé) mort-de-mère-de-lui/elle*
Sa vie a changé après la mort de sa mère.
 T.lit. es: *Cambió vida-de-él/ella tras (pasado) muerte-de-madre-de-él/ella*
Su vida cambió tras la muerte de su madre.
- (43) *Handeha ho any Antananarivo izy.*
 T.lit. fr: *Aller à (futur) Antananarivo il/elle*
Il ira à Antananarivo.
 T.lit. es: *Ir a (futuro) Antananarivo él/ella*
Irá a Antananarivo.

No obstante, este mecanismo no es aplicable a todas las preposiciones malgaches, solamente rige en una lista restringida de preposiciones, tal como especifica Caussèque (1886: 96), entre las cuales destacan las siguientes: *amin'*, *amin-* (con, a, por, de), *any* (a, en, para), *anaty* (dentro), *aloha* (ante), *aoriana* (tras), *ambony* (sobre), *ambany* (bajo).

En cuanto al tercer aspecto, se hace referencia al verbo-preposición malgache. En el sistema preposicional del malgache, existen verbos que funcionan como preposición, que podemos denominar *verbos-preposición*. Fugier (1999: 226) señala que “le verbe-préposition constitue bien le terme médiateur capable de raccorder au Va (verbe antéposé) le complément que lui-même tient sous gouvernement direct en quoi il assure pour l’essentiel le service d’une préposition”. Se contempla esta posibilidad solo cuando aparecen propuestos a otro verbo:

- (44) *Nandeha niankandrefana izy*
 V V. preposición
 T.lit. fr: *Aller aller vers l’ouest il/elle*
Il est allé vers l’ouest.
 T.lit. es: *Ir ir hacia el oeste él/ella*
Se fue hacia el oeste.

Como se trata de verdaderos verbos que toman la función de una preposición, se comportan de la misma manera con respecto a la concordancia temporal del núcleo predicativo. Además, adoptan el mismo morfema temporal que los propios verbos, es

decir, *m-/n-/h-* para indicar el presente/pasado/futuro, como hemos remarcado y subrayado en la oración (44). No obstante, Fugier advierte de que estos verbos-preposición no presentan todas las características de la categoría de las preposiciones, lo que dificulta su clasificación entre las preposiciones, puesto que:

- No tienen libertad de posición. Si la preposición con su término puede dislocarse a la izquierda en el proceso gramatical de tematización, el verbo-preposición tiene menos libertad posicional en la oración, puesto que depende y se apoya en un verbo antepuesto.

(45) *Nandeha nivoaka ny trano izy ireo*
 T.lit. fr: *Aller sortir-de maison ils/elles*
Ils se sont allés de la maison.
 T.lit. es: *Ir salir-de casa ellos/ellas*
Se han ido de casa.

Tematización: **Nivoaka ny trano, nandeha izy ireo*
 T.lit. fr: *Sortir-de maison, aller ils/elles*
De la maison, ils s'en sont allés.
 T.lit. es: *Salir-de casa, ir ellos/ellas*
De casa, se han ido.

- Pueden seleccionar como complemento un SN o un SP. En el caso de que se construyan con un SP, la preposición del SP coexiste junto al verbo-preposición y no asume sola la función preposicional.

(46) *Lasa nody any an-trano izy ireo*
 T.lit. fr: *Aller retourner-à là à-maison ils/elles*
Ils sont rentrés à la maison.
 T.lit. es: *Ir regresar-a allí a-casa ellos/ellas*
Han regresado a casa.

Podemos decir que en la lengua malgache es el verbo-preposición el que asume la función preposicional, puesto que su naturaleza semántica pone en evidencia la existencia implícita de una determinada preposición que formalmente no se encuentra entre los constituyentes oracionales. Fugier (1999: 225) especifica la existencia de una clase de verbos-preposición que semánticamente pertenecen a la clase de los verbos de desplazamiento, que son los siguientes:

Verbo-preposición en malgache	Equivalente francés	Equivalente español
Miverina	Retourner à	Volver a
Mody	Rentrer à	Regresar a
Miditra	Entrer dans	Entrar en
Mivoaka	Sortir de	Salir de
Miakatra	Monter à	Subir a
Midina	Descendre à	Bajar a

Cuadro 5. Verbo-preposición malgache.

La misma autora afirma que la mayoría de estos verbos-preposición establecen la misma relación semántica que una verdadera preposición pueda denotar y, en general, tienden a expresar un lugar, es decir, el desplazamiento hacia un lugar.

Por último, el sistema lingüístico del malgache pone de manifiesto la existencia de las voces secundarias. Según las tesis de Fugier (1999: cap. 4) y Dez (1991: 36), la lengua malgache posee otras cuatro voces aparte de la activa y la pasiva, cuyas denominaciones están vinculadas con el papel temático del argumento preposicional dentro de la voz activa: voz destinataria, voz beneficiaria, voz instrumental y voz locativa. El mecanismo de transformación en voces secundarias se basa en “le principe d’une corrélation entre le N sujet et son V, telle qu’à la qualité de ‘destinataire/bénéficiaire/instrument’ attachée à ce N correspond un morphème spécifique fixé sur le V” (Fugier, 1999: 174). Dicha transformación de voces está marcada en la forma verbal por los siguientes morfemas:

- a) sufijal *-ana*, que denota la presencia de un participante destinatario o beneficiario en la acción evocada por el verbo;
- b) prefijal *a-*, indicador de la presencia de un participante instrumento;
- c) prefijal *a-* o circunfijal *i-...-ana* o *an-...-ana*, que denotan en la forma verbal la presencia de un participante locativo.

Dicha transformación conlleva la eliminación de la preposición del sintagma preposicional de la voz activa que se ha convertido en sujeto de la construcción nueva. Por lo tanto, las voces secundarias son estructuralmente idénticas a la voz activa por su carácter transitivo. Esto es, por ejemplo, lo que ocurre en la siguiente oración:

(47)	VA: <i>Mandroso</i>	<i>sakafo</i>	<i>an'</i>	<i>ilay tovovavy</i>	<i>i neny.</i>
	V	CD		CI	S
T.lit. fr:	<i>Servir</i>	<i>repas</i>	<i>à (destinataire)</i>	<i>filles</i>	<i>maman</i>
	<i>Maman sert le repas à la fille.</i>				
T.lit. es:	<i>Servir</i>	<i>comida</i>	<i>a</i> (<i>destinataria</i>)	<i>chica</i>	<i>mamá</i>
	<i>Mamá sirve la comida a la chica.</i>				

La transformación en voz destinataria de la oración (47) hace que la preposición *an'* se elimine. El verbo *mandroso* en su forma activa se convierte en *roso-an'*, por asociación del sufijo *-ana* con el lexema *roso*, y el término de la preposición *ilay tovovavy* se posiciona como sujeto de la voz destinataria (VD). Así, ya no aparece ninguna preposición en la oración (48):

(48)	VD: <u><i>Rosoan'i</i></u>	<i>neny</i>	<i>sakafo</i>	<i>ilay tovovavy.</i>
	V	CA	CD	S
T.lit. fr:	<i>Servir (destinataire)</i>	<i>maman</i>	<i>repas</i>	<i>filles</i>
	<i>Maman sert le repas à la fille = maman sert à manger à la fille.</i>			
T.lit. es:	<i>Servir (destinatario)</i>	<i>mamá</i>	<i>comida</i>	<i>chica</i>
	<i>Mamá sirve comida a la chica = Mamá sirve de comer a la chica.</i>			

Las voces secundarias se distinguen de la pasiva por la inmovilidad posicional del CD, es decir, mantiene su posición primitiva de la voz activa, y se transforma en sujeto paciente de la voz pasiva. En ese sentido, Fugier (1999: 174) nos ofrece una descripción del funcionamiento sintáctico de las voces de la lengua malgache:

- Une voix passive amenant en position suj. le c.d. de l'actif associé et par conséquent intransitive ;
- Une voix destinative amenant en position suj. le destinataire de l'actif, dont il conserve le c.d.
- Une voix bénéfactive amenant en position suj. le bénéficiaire de l'actif, dont il conserve le c.d.
- Une voix instrumentive amenant en position suj. l'instrument de l'actif, dont il conserve le c.d
- Une voix locative amenant en position suj. le lieu de l'actif (et réservée à un V aller intransitif)

Lo que ocurre en las voces secundarias es que el término de la preposición se convierte en sujeto de la oración.

(49)	VA: <i>Mandidy</i>	<i>mofo</i>	<i>amin</i> <i>'ny antsy</i>	<i>aho.</i>
	V	CD	P Instrumento	S
T.lit. fr:	<i>Couper (instrumentatif)</i>	<i>pain</i>	<i>avec</i>	<i>couteau je</i>
	<i>Je coupe le pain avec un couteau.</i>			
T.lit. es:	<i>Cortar (instrumental)</i>	<i>pan</i>	<i>con</i>	<i>cuchillo yo</i>
	<i>Corto el pan con un cuchillo.</i>			

	VI: <u>A</u> didi-ko		ny mofo	ny antsy	
	V	CA	CD	S	
T.lit. fr:	Couper-par-moi (instrumentatif)		pain	couteau	
T.lit. es:	Cortar-por-mí (instrumental)		pan	cuchillo	
(50)	VA: Mamafy	vary	eo amin'	ny saha	ny mpiasa
	V	CD	P	Beneficiario	S
T.lit. fr:	Semer (bénéfactif)	riz	là sur	champ	paysans
	Les paysans sèment le riz sur le champ.				
T.lit. es:	Sembrar (beneficiario) arroz	ahí en	campo	campesinos	
	Los campesinos siembran arroz en el campo.				
	VB: Fafaz <u>an'</u>		ny mpiasa	vary ny saha	
	V	CA	CD	S	
T.lit. fr:	Semer (bénéfactif)	paysans	riz	champ	
T.lit. es:	Sembrar (beneficiario) campesinos	arroz	campo		
(51)	VA: Mandeha	amin' ny	sisin-dàlana	izahay.	
	V	P	CCLugar	S	
T.lit. fr:	Marcher (locatif)	sur	trottoir	nous	
	Nous marchons sur le trottoir.				
T.lit. es:	Caminar (locativo)	por	acera	nosotros	
	Caminamos por la acera.				
	VL: Andehana-nay		ny sisin-dàlana		
	V	CA	S		
T.lit. fr:	Marcher (locatif)-nous		trottoir		
T.lit. es:	Caminar (locativo)-nosotros		acera		

En otras palabras, la lengua malgache permite que los elementos constituyentes de una oración ocupen la función sintáctica de sujeto, gracias a la existencia de las voces secundarias. Este fenómeno describe la orientación sintáctica malgache, ya que un participante puede, entonces, desempeñar dos funciones sintácticas, -sujeto o complemento-, en función de lo que el hablante quiera destacar, sin alternar el papel temático del mismo. Dicho de otra manera, los elementos que funcionan sintácticamente como sujeto de las voces secundarias siguen desempeñando sus papeles temáticos respectivos (destinatario, instrumento, beneficiario, locativo), nunca el de agente de la oración. De hecho, el sujeto de las oraciones activas se convierte en complemento agente de las secundarias, igual que ocurre en la pasiva.

Gracias a las voces secundarias, el hablante malgache tiene la posibilidad de focalizar un elemento de la oración, recurriendo a este proceso morfosintáctico y prescindiendo de las preposiciones. Como apunta Dez (1991: 31), en la lengua

malgache “les voix passives et circonstancielles réduisent le besoin de recourir à des prépositions”. Así pues, es el propio sistema lingüístico el que hace que los hablantes malgaches tiendan a utilizar voces secundarias en lugar de construcciones preposicionales. Como consecuencia, no es de extrañar que no se hable de régimen preposicional en la lengua malgache por la fuerte tendencia a construcciones activas y a voces secundarias.

A continuación, describiremos el sistema preposicional del francés.

1.3.4. Las preposiciones del francés

La lengua francesa cuenta con treinta y cinco preposiciones³¹. Siguiendo a Cantera y De Vicente (1986: 182), las preposiciones francesas son:

à a, en, de, por, con	hormis fuera de, menos
après después de, después que, detrás de, tras	hors fuera de
avant antes de, antes que	jusque hasta
avec con	malgré a pesar de
chez en casa de, a casa de	moyennant mediante
contre en contra de, junto a, por	nonobstant a pesar de
dans en, dentro de, por	outre además de
de de, por, para, con	par por, con, en
depuis desde	parmi de entre, en medio de
derrière detrás de	pendant durante
dès desde	pour para, por
devant delante de, ante	sans sin
durant durante	sauf excepto, menos
en en, de	selon según
entre entre	sous debajo de
envers para con	suivant según
excepté excepto, menos	sur sobre, encima de, en
	vers hacia

Cuadro 6. Preposiciones del francés.

Como se puede ver en este cuadro, las preposiciones cuya asimilación resulta difícil para los estudiantes francófonos son *à*, *de*, *en*, *par*, *pour*, ya que éstas no poseen un concurrente único en la lengua española y pueden ser expresadas por varias

³¹ Esta cifra cubre solamente las preposiciones simples, según los autores, por lo que no están incluidas las preposiciones compuestas ya que, a nuestro parecer, son más bien locuciones preposicionales. Seguramente, el lector se preguntará por qué en la parte malgache hemos tomado en consideración las preposiciones compuestas, bien, pues la respuesta tiene que ver con el aspecto morfológico de las preposiciones malgaches, en el sentido de que son morfológicamente compuestas pero tienen forma simple, como las treinta y cinco de la lengua francesa.

preposiciones en español, si bien la relación semántica establecida es similar en ambas lenguas. Esta situación se explica por el siguiente hecho:

La lengua francesa se caracteriza, en el empleo de sus preposiciones por su concreción y precisión y por su falta de extensión temporal. La lengua española es menos concreta, menos precisa, en cambio, ha dotado a ciertas preposiciones de una extensión temporal y de una mayor libertad de empleo.

(Bastida Mourinho, 1978: 66)

Esto explica que la categoría de las preposiciones del francés cuente con más elementos con respecto a la del español. Prueba de ello es que la lengua francesa dispone de las preposiciones *à, en, dans sur* para establecer la misma relación espacial que puede hacer la preposición española *en*. De igual modo, el francés se sirve de tres preposiciones, *de, depuis, dès*, para expresar espacio-temporalmente lo que en español se hace con dos preposiciones, *de, desde*.

A continuación, hacemos una presentación de los usos básicos de las preposiciones *à, en, de, par, pour* francesas, resaltando la falta de correspondencia única de éstas en la lengua española.

1.3.4.1. Preposición *à*

En francés se utiliza para denotar tanto el lugar en el que uno se halla como el lugar adonde se dirige el movimiento:

(52a) *Juan est à Paris/ Juan está en París* (ubicación estativa),

(52b) *Je vais à Paris/voy a París* (destino).

En español, la ubicación se expresa mediante la preposición *en* y el destino, por *a*. La *a* española conceptualiza implícitamente un desplazamiento que viene apoyado por su realización con un verbo de desplazamiento.

En cuanto a la ubicación temporal, el francés emplea la preposición *à* para expresar el tiempo en el que se realiza algo; en cambio, el español emplea la preposición *en*:

(53a) FR: *À cette époque-là, j'étais très jeune*

(53b) ES: *En aquella época, yo era muy joven.*

La relación de atribución/posesión constituye una diferencia entre ambas lenguas. En francés se presenta en una construcción formada con la preposición *à* [être + à +

SN], en la que el SN es de naturaleza humana (que formalmente podría ser un nombre propio, un SN que designa a un ser humano o un pronombre tónico); mientras que en español la misma estructura se construye con la preposición *de* [ser + de + SN].

(54a) FR: *Le livre est à Juan.*

(54b) ES: *El libro es **de** Juan.*

Desde el punto de vista cognitivo, existe una diferencia entre la conceptualización del objeto en las dos lenguas: si en español se conceptualiza la cualidad de un objeto desde la perspectiva del hablante, en francés, en cambio, se pone en relevancia su utilidad.

(55a) FR: *Machine à coudre (que sirve para coser)*

(55b) ES: *Máquina **de** coser (el tipo de máquina).*

Por lo tanto, la *à* francesa que expresa la finalidad, el uso o el empleo corresponde a la *de* española que denota la cualidad (Bastida Mouriño, 1978: 79).

Otra diferencia observable se encuentra en lo que atañe a la expresión de la combinación y de la distribución. Para expresar la composición de un elemento con otro, la lengua francesa recurre al uso de la preposición *à*, mientras que el español la denota mediante el empleo de la preposición *con*: *Café **au** lait/ Café **con** leche*. La noción de la distribución, a su vez, se expresa por la *à* en francés, y su concurrente español en este uso es *por*: *Faire du 100 à l'heure/ Ir a cien **por** hora*.

Formalmente, en francés el complemento directo nunca está introducido por la preposición *à*. No obstante, en español se impone el uso de la preposición *a* delante del complemento directo que designa entes capaces de ser actores del evento, para diferenciarlos del sujeto.

(56a) FR: *J'ai vu Ø Juan au marché*

(56b) ES: *He visto **a** Juan en el mercado.*

1.3.4.2. Preposición *de*

En las dos lenguas, se utiliza *de* para denotar el origen, procedencia, fuente: *Je viens **du** sud/Vengo **del** sur*. Esta similitud sintáctico-semántica se transfiere a la interpretación de expresiones del tipo: *Le train **de** Madrid/El tren **de** Madrid*, en la que se podría entender tanto el lugar de procedencia del tren como su lugar de destino.

En esa misma línea, en las construcciones correlativas: *de...à, depuis...jusque*, cuyos equivalentes españoles son *de...a, desde...hasta*, existe una diferencia de preferencia de uso. A pesar del matiz de extensión expresada por las preposiciones *desde, hasta*, la lengua española alterna *de...a, desde...hasta* para ubicar tanto en el espacio como en el tiempo, sin alterar el significado de la oración: ***De dos a cuatro; Desde las dos hasta las cuatro; De Madrid a Barcelona; Desde Madrid a Barcelona.*** En cambio, el francés tiende a utilizar *de....à* para ubicar en el espacio, y *depuis...jusque*, para el tiempo:

(57a) FR: ***Du*** centre-ville ***à*** la maison, j'ai marché ***à*** pied

(57b) ES: ***Del*** centro ***a*** casa, fui andando.

(58a) FR: ***Depuis*** ce matin ***jusqu'***à présent, je n'ai rien fait

(58b) ES: ***Desde*** esta mañana ***hasta*** ahora, no he hecho nada.

Con respecto a sus valores nocionales, la preposición *de* francesa puede tener tres concurrentes en la lengua española en función de la intención comunicativa. Primero, *de* francés cuando expresa el modo o la manera equivale a *con*: *Il m'a salué de la main/Me saludó con la mano*. Segundo, en su expresión de la finalidad, corresponde a la preposición *para*: *Je n'ai pas le temps de jouer/No tengo tiempo para jugar*. Por último, la relación causal denotada por *de* francés se expresa o con *por* o con *de* en función del tipo de construcción: *Il va mourir de faim s'il ne mange pas/Va a morir de hambre si no come. Il a été loué de son courage/Fue alabado por su valor*.

Otro aspecto que plantea la preposición *de* en ambas lenguas es el tratamiento de su uso partitivo. Según el análisis de Bastida Mouriño (1978: 80-81) sobre el tema, el autor llega a la conclusión de que la preposición *de* con carácter especificativo existe en ambas lenguas, con la diferencia de que su uso es más frecuente en francés que en español: *Un d'eux/Uno de ellos*. En cuanto a su característica cualitativa-cuantitativa, si bien hay pocos casos que lo corroboran en español, nos parece importante especificarlo, puesto que dicho aspecto no existe en la lengua francesa: *Juan es igual de bueno que José/Juan est aussi gentil que José*.

1.3.4.3. Preposición *en*

Aparte de la preposición *à*, la lengua francesa posee otra preposición que sirve para expresar tanto la ubicación espacial como el desplazamiento, la preposición *en*:

- (59a) *Juan est **en** France/Juan está **en** Francia*
 (59b) *Juan va **en** France/Juan va **a** Francia*

En la expresión de la ubicación, hay similitud entre el francés y el español. Mientras que existe discrepancia en la expresión del desplazamiento, cuyo motivo se fundamenta en la conceptualización del movimiento por la preposición *a* española. Es interesante notar que la lengua francesa utiliza dos preposiciones distintas para expresar las mismas nociones. Según los gramáticos franceses, Cantera y De Vicente (1986: 193), y Grévisse (2004: § 1003), la *à* encabeza lugares precisos, de género masculino e islas pequeñas:

- (60a) *Il est **aux** États-Unis/Está **en** los Estados Unidos*
 (60b) *Je vais **à** Maurice/Voy **a** Mauricio*
 (60c) *On est **à** Madrid/ Estamos **en** Madrid*

Por otro lado, la preposición *en* francesa introduce lugares de género femenino, como en (59), islas grandes, regiones y provincias. En estos casos la selección de una determinada preposición está condicionada por la naturaleza léxico-conceptual del complemento, tal como afirma López (1972: 41).

En francés se utiliza la preposición *en* para denotar la materia. Corresponde a la *de* española: *Une montre **en** or/Un reloj **de** oro*. Ahora bien, en francés hay posibilidad de alternancia entre *en* y *de*. De hecho, se puede decir *une médaille **d'**argent* o *une médaille **en** argent* (en ambos casos, en español se dice *una medalla **de** plata*). El matiz significativo manifestado en la selección de una preposición u otra estriba en que el uso de la preposición *de* francesa resalta la elección de una determinada materia entre varias de las que podría estar hecho el objeto; mientras que se usa la preposición *en* para especificar que la materia de la que está hecho el objeto es poco frecuente (Bastida Mouriño, 1978: 77).

1.3.4.4. Preposición *par*

La preposición *par* presenta una oposición semántica con *pour* con respecto a sus usos y valores, al igual que *por* y *para*. Bastida Mouriño (1978: 97) afirma que *par* francesa sólo ha asumido algunas circunstancias asumidas por *per*; lo que explica la concurrencia de los usos y valores de *par* francesa y *por* española.

En su valor locativo, denota complementos de lugar que marcan la trayectoria. Corresponde a *por* española.

(61a) FR: *Nous passerons **par** Madrid.*

(61b) ES: *Pasaremos **por** Madrid.*

En sus valores nocionales, introduce el complemento de agente, al igual que *por* española: *Cette leçon a été déjà expliquée **par** le professeur/Esta lección ya fue explicada **por** el profesor.* También denota la causa: *Il est puni **par** ta faute/Está castigado **por** tu culpa.*

Ahora bien, en las expresiones instrumentales y modales, se usa la preposición *par* para indicar el instrumento o la manera, lo que la hace corresponder a *con* española: *Nous devons le prouver **par** notre travail/Debemos demostrarlo **con** nuestro trabajo.* Forma parte de las expresiones modales, los complementos que denotan el medio de locomoción. Hay casos en los que el francés expresa con la preposición *par* los usos de su equivalente española *en*: *Je suis arrivé **par** avion/Llegué **en** avión.* En este sentido, Cantera y De Vicente (1986: 191) señalan que en español la oposición *en/por* es muy clara: se utiliza *en* cuando se hace referencia al vehículo, *por*, a su vez, sirve para denotar la vía empleada, como ***por** carretera, **por** ferrocarril, etc.*

1.3.4.5. Preposición *pour*

Los valores de *pour* francesa derivan tanto de *per* como de *pro* en latín, prueba de ello es que corresponde tanto a *por* como a *para* en español. Como consecuencia, es una de las preposiciones que genera más dificultades para los estudiantes francófonos.

Equivale a *para* en los usos y valores siguientes:

- Valor locativo: *Je pars **pour** Londres/Salgo **para** Londres.*
- Para denotar el beneficiario: *Ce cadeau est **pour** toi/Este regalo es **para** ti.*

Corresponde a *por* en los usos y valores siguientes:

- El precio: *Je l'ai acheté **pour** 50 centimes/Lo compré **por** 50 céntimos.*
- La causa o el motivo: *Il a été licencié **pour** non respect des ordres/Fue despedido **por** no cumplir los órdenes.*
- El cambio o la sustitución: *Signe-le **pour** moi/Fírmalo **por** mí.*

Lo que acabamos de presentar es un breve repaso contrastivo de los aspectos en que existe diferencia entre el francés y el español con respecto a los usos normativos de las preposiciones. En lo que atañe al régimen preposicional, lo veremos más adelante, realizaremos un contraste entre las tres lenguas de forma conjunta. Ahora, continuamos

con la comparación del comportamiento sintáctico del sintagma preposicional en las tres lenguas. Demostraremos la distancia lingüística entre el malgache y el español, y la cercanía existente entre el español y el francés, fenómeno este que nos lleva a considerar al francés como base para los estudiantes malgaches en el aprendizaje de ELE. Esto es, los casos de interferencia lingüística se dan entre ambas lenguas. Esta es la hipótesis que fundamenta este trabajo.

1.3.5. Rasgos comunes entre el malgache, el francés y el español

En las tres lenguas, la preposición es de función relacionante y se posiciona delante de su término para formar con ello una unidad semántica y sintáctica. No se observa en el sistema lingüístico de las tres lenguas casos de posposiciones como en inglés. Por tanto, existe una posición sintáctico-oracional similar de la preposición en las tres lenguas: [X + P + Y]. Dicha similitud se percibe también en la configuración lineal de las palabras en las oraciones interrogativas y relativas (DelaTour, Jennepin *et al.*, 2004: 207-209; 182; Eluér, 2008: 89). En las oraciones interrogativas, la preposición se antepone al pronombre interrogativo:

- (62) *Amin'ny firy ianao no misakafo?*
 T.lit. fr: *À quelle tu manger?*
À quelle heure manges-tu?
 T.lit. es: *¿A qué tú comer?*
¿A qué hora comes?

Y encabeza su antecedente en oraciones relativas:

- (63) *Tsy miahiahy amin'izay mety holazai-ny aho.*
 T.lit. fr: *Ne pas me soucier de ce que pouvoir dit-par-lui je*
Je ne me soucie pas de ce qu'il peut dire.
 T.lit. es: *No preocuparme por lo que poder dicho-por-él yo*
No me preocupo por lo que pueda decir.

Cabe señalar que en malgache la preposición se antepone al pronombre relativo cuando el antecedente es implícito como en (63). La aparición de un antecedente explícito nos remite a las construcciones mediante voces secundarias. En cambio, indistintamente del carácter implícito o explícito del antecedente del pronombre relativo, la posición sintáctica de la preposición es invariable en las dos lenguas románicas, es decir, la preposición precede siempre al pronombre relativo.

- (64a) FR: *Le couteau **avec lequel** je coupe le pain est très aiguisé.*
 (64b) ES: *El cuchillo **con el cual** corto el pan es muy afilado.*
 (64c) MG: *Ny antsy adidiko ny hena, dia tena maranitra. (Voz instrumental)*

Con esta primera diferencia del malgache con las lenguas románicas, entramos en el análisis más profundo de los distintos aspectos.

1.3.6. Rasgos distintivos entre el malgache, el francés y el español

1.3.6.1. Pronominalización de los complementos preposicionales

La diferencia de pronominalización de los complementos preposicionales en las tres lenguas estriba en el cambio jerárquico de los elementos de la oración, en la posesión de correspondientes pronominales para algunos complementos y en la duplicación de algunos complementos.

Primero, la pronominalización puede afectar o no el orden lineal de los elementos de la oración según las lenguas. Dado que los pronombres malgaches son de dos tipos, conjuntos y disyuntos³², ocupan dos posiciones distintas en la oración. Los primeros se colocan en forma enclítica al núcleo sintagmático (la preposición propiamente dicha), y los segundos son aquéllos que reemplazan el objeto directo y mantienen su posición primitiva oracional, a diferencia de los pronombres complementos franceses y españoles, que son proclíticos:

- (65) *Mitantara ilay tranga **amin** 'ilay ramatoa izy = Mitantara ilay tranga **amin**y izy.*
 V CD P CI S = V CD P-ny S
 T.lit. fr: *Raconter incident à dame lui*

³² La tabla siguiente demuestra los dos tipos de complementos del malgache:

Persona	Pronombres conjuntos	Pronombres disyuntos
1ª singular	-ko	ahy
2ª singular	-nao	anao
3ª singular	-ny	azy
1ª plural	-ntsika/-nay	antsika/anay
2ª plural	-nareo	anareo
3ª plural	-ny	azy

En la forma preposicional, los pronombres conjuntos solo aparecen con la preposición *amy* por lo que el pronombre asociado a la 1ª persona del singular es, por ejemplo, la unión de [ami + (-ko)], como consecuencia tenemos: *amiko*, *aminao*, *amin*y, *amintsika/amin*ay, *aminareo*, *amin*y. Con respecto a la existencia de dos pronombres complementos con la 1ª persona del plural, esto está ligado al concepto de exclusión o de inclusión del interlocutor, es decir, a si el hablante incluye a su interlocutor en el grupo, pues se utiliza *amintsika*, o si el hablante lo excluye, en este caso, porque se emplea *amin*ay.

Il raconte l'incident à la dame = il lui raconte l'incident.
 S V CD P CI = S lui V CD
 T.lit. es: Contar incidente a mujer él
Cuenta el incidente a la mujer = le cuenta el incidente.
 Pro^s V CD P CI = le V CD

Como podemos ver, el pronombre complemento malgache se junta con la preposición como en (65) *aminy*, mientras que en español y en francés se colocan delante del verbo finito: *Il lui raconte/Le cuenta*. Así, la construcción malgache dista mucho de las de las lenguas románicas, lo que implica que hay más afinidades entre el francés y el español en este aspecto.

Segundo, en las tres lenguas, el objeto directo es regido semántica y sintácticamente por el verbo. En español, como en malgache, dicho complemento puede tener una variante preposicional³³; en cambio, en francés los complementos directos nunca aparecen precedidos de preposición (Bastida Mouriño, 1978: 72; Grévisse, 2004: § 275).

(66) *Nahita an'i Koto aho.*
 T.lit. fr: Voir (passé) Ø Koto je
J'ai vu Koto.
 T.lit. es: Ver (pasado) a Koto yo
Vi a Koto.

En malgache, se requiere la presencia de la preposición *any* delante del objeto directo en ciertos casos como en español, donde se utiliza la preposición *a* delante de algunos objetos directos. La elección de la preposición *any* se basa en el criterio de definición del complemento directo, lo que implica que como los nombres propios de persona son de carácter definido desde la perspectiva de la semántica referencial, se suele colocar la preposición *any* delante del complemento directo de nombre de persona (Fugier, 1999: 133). Pese a la existencia de esta similitud construccional entre el malgache y el español, creemos por experiencia propia que los estudiantes malgaches no reparan en ello y suelen fijarse en la construcción francesa.

Aun así, el CD de las tres lenguas comparte el mismo comportamiento sintáctico en lo que se refiere a su posibilidad de pronominalizarse, con la salvedad de que en

³³ En español, el sintagma nominal complemento directo puede ser introducido por la preposición *a*, de modo que se puede hablar de un complemento directo preposicional, en palabras de Torrego Salcedo (1999: § 28.1.). La gramática tradicional se basa en el criterio de personificación/despersonificación del complemento directo para explicar la presencia de la preposición *a*. No obstante, para un estudio pormenorizado de la presencia o ausencia de la preposición *a* delante de un complemento directo del español, remitimos al lector a los estudios de Hernanz y Brucart (1987: §7.2.1.1), y Pensado (1995).

malgache se utilizan pronombres complementos disyuntos; mientras que en francés y en español se usan pronombres clíticos:

- (67) Miambina ny zaza (CD) ilay ramatoa = Miambina azy (Pbre disyunto) ilay ramatoa
 T.lit. fr: *Surveiller enfant femme = surveiller le femme*
La femme surveille l'enfant = la femme le (Pbre proclítico) *surveille*
 T.lit. es: *Vigilar niño mujer*
La mujer vigila al niño = la mujer lo (Pbre proclítico) *vigila*

En cuanto a la duplicación de algunos complementos, en español, los complementos indirectos³⁴ son reduplicados por un pronombre clítico dativo, es decir, el clítico y el complemento indirecto pueden aparecer de forma conjunta, fenómeno este que no procede ni en francés ni en malgache:

- (68) ES: *Le explicó el asunto = Le explicó el asunto a su padre.*
 FR: *Il lui a expliqué l'affaire = Il a expliqué l'affaire à son père.*
 MG: *Nanazava ilay resaka tamin'ny izy = Nanazava ilay resaka tamin-drainy izy.*

Asimismo, hay una diferencia que salta a la vista cuando algunos complementos preposicionales poseen correspondientes pronominales. Se habla de pronominalización de los complementos circunstanciales locativos, que solamente es posible en francés, frente al español y al malgache.

En español, no hay ninguna norma que establezca que los complementos circunstanciales locativos pueden ser sustituidos por un pronombre clítico. Fernández Soriano (1999: 1231 § 19.3.4.) aclara que, en el español moderno, se observa una carencia de clíticos locativos y partitivos que correspondan a los de la lengua de origen, el latín, así como al italiano *ci*, *ne*, o al francés *en*, y. En esta presentación, nos limitaremos a exponer el caso de los complementos circunstanciales de lugar.

- (69a) FR: *Je vais à Madrid = J'y vais*
 (69b) ES: *Voy a Madrid = Voy allí*
 (69c) MG: *Handeha ho any Madrid aho = Handeha ho any aho*
 (70a) FR: *Je viens de Madrid = J'en viens*
 (70b) ES: *Vengo de Madrid = Vengo de allí*
 (70c) MG: *Avy any Madrid aho = Avy any aho*

Según Delatour, Jennepin *et al.* (2004: 79) y Grévisse (2004: § 651a; § 652b), el pronombre clítico y francés sirve para sustituir a un complemento circunstancial de

³⁴ Tanto en español como en francés, los complementos indirectos aparecen precedidos de la preposición *a/à* de forma obligatoria. En malgache, el uso de una determinada preposición delante del complemento depende de la orientación sintáctica de la oración, es decir, del tipo de voces.

lugar introducido por la preposición *à, sur, chez, dans, en, sous*, como se observa en (69a). La preposición *en*, a su vez, reemplaza a un complemento locativo encabezado por la preposición *de*, como en (70a). El malgache emplea un adverbio de lugar, que formalmente es parecido a la preposición *any*. En español, puede aparecer la misma preposición seguida de un adverbio de lugar, como en (69b) y (70b).

También, la lengua francesa utiliza los mismos pronombres *en*, y para sustituir algunos complementos de régimen preposicional encabezados por *à, de*. Dichos pronombres desempeñan la función gramatical de un complemento de régimen preposicional y ponen de manifiesto la relación semántica que dicho complemento tiene con el verbo. Al respecto, Fernández González y Anula Rebollo (1995: 233) afirman que la lengua española no dispone de clíticos que permitan vincular directamente los complementos de régimen preposicional al verbo. Como consecuencia, el término de la preposición podría ser representado por la forma pronominal tónica precedida de la misma preposición:

- (71a) ES: ¿Puedes ocuparte **del** asunto? Sí, puedo ocuparme **de ello**.
- (71b) FR: *Peux-tu t'occuper **de** cette affaire? Oui, je peux m'en occuper.*
- (72a) ES: ¿Estás pensando **en** el mismo problema? Sí, estoy pensando **en ello** todo el tiempo.
- (72b) FR: *Penses-tu toujours **au** même problème ? Oui, j'y pense tout le temps.*

Cabe precisar que los pronombres clíticos franceses se emplean solamente cuando el CRP denota cosas o animales. Ahora bien, cuando el CRP se refiere a un ente personificado, no se puede utilizar los pronombres *en*, y, sino que se emplean los pronombres tónicos al igual que en español, como se muestra a continuación:

- (73a) FR: *A-t-elle parlé **de** ses enfants? Non, elle n'a jamais parlé **d'eux**.*
- (73b) ES: ¿Habló **de** sus hijos? No, nunca habló **de ellos**.
- (73c) MG: *Niresaka **an'**ireo zanany ve izy? Tsia, tsy niresaka **azy ireo** izy.*

En los pocos casos que el verbo malgache se construye con una preposición como en (73c), la pronominalización por un complemento disyunto ocasiona la elisión de la preposición. La preposición *any* aparece en la forma interrogativa con el término *ireo zanany*; en la respuesta en que se pronominaliza el SP utilizamos un pronombre disyunto, utilizado también para reemplazar CI y CRP, como lo apunta Rajemisa-Raolison (1971: 59).

La pronominalización en la lengua francesa va más allá de los verbos que rigen una determinada preposición. Grévisse (2004: 994 § 651b-c; 995 § 652c) especifica que este mecanismo sintáctico funciona igualmente con el elemento regente adjetivo o sustantivo, caso que no se da ni en español ni en malgache:

(74a) ES: *Está satisfecho **de** ello.*

(74b) FR: *Il en est satisfait.*

(74c) MG: *Afapo **amin** 'izany izy.*

1.3.6.2. Tematización o topicalización

En el proceso gramatical de tematización o topicalización, hay una identidad de realización en las tres lenguas (Hernanz & Brucart, 1987: 83; Bosque & Gutiérrez-Rexach, 2009: 687; Fugier, 1999: 91). La tematización del sintagma preposicional significa que la preposición se mueve conjuntamente con su término a la posición inicial, como podemos observar a continuación:

(75a) ES: ***Por** tu culpa, estoy castigado.*

(75b) FR: ***Par** ta faute, je suis puni.*

(75c) MG: ***Noho** ny hadisoanao dia voasazy aho.*

(76a) ES: ***En** ti, confío.*

(76b) FR: ***En** toi, je me confie.*

(76c) MG: *Ianao dia itokiako.*

En (76c), la preposición está semánticamente integrada en el verbo mediante la voz destinataria, y sintácticamente por el morfema circunfijal *i-...-ana*. En malgache, se utiliza la partícula *dia*³⁵ como conector intrasintagmático que concede un valor topicalizado al elemento antepuesto (Fugier, 1999: 103); formalmente dicha partícula sustituye la coma que aparece en español y en francés.

³⁵ La lengua malgache posee dos conectores intrasintagmáticos que sirven para focalizar: la partícula *no*, cuyo valor es más contrastivo y se utiliza para enfatizar:

a) *Ilay zaza no mitomany.*

b) *C'est l'enfant qui pleure.*

c) *Es el niño el que está llorando.*

Y la partícula *dia*, que sirve para tematizar o topicalizar un elemento conocido o supuestamente conocido por los interlocutores:

d) *Iny lalana iny dia nandehananay.*

e) *Dans cette rue, nous avons marché.*

f) *Por esta calle, hemos caminado.*

En francés, se observa que los complementos circunstanciales locativos y complementos de régimen preposicional se duplican, puesto que poseen un pronombre átono con los que entran en correspondencia, por lo que tenemos:

(77a) ES: *De su trabajo, está orgulloso.*

(77b) FR: *De son travail, il en est fier.*

(77c) MG: *Ny asany dia ireharehavany.*

(78a) ES: *Al colegio, voy.*

(78b) FR: *À l'école, j'y vais.*

(78c) MG: *Any an-tsekoly no alehako.*

Hernanz y Brucart (1987: 83) puntualizan que como el español no dispone de clíticos correspondientes a los complementos circunstanciales locativos ni a los complementos de régimen preposicional, su lugar dentro de la oración queda simplemente vacío. A pesar de la falta de duplicación por un clítico, el constituyente que se posiciona al principio de la oración recibe tematización. Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 687), en vez de dejar vacío el lugar correspondiente a un pronombre átono en estos casos, optan por hablar de un pronombre nulo. De hecho, los autores apuntan que si el elemento tematizado es un complemento preposicional distinto del objeto directo preposicional y del objeto indirecto, el correlato pronominal sería un pronombre nulo, que puede ser un pronombre nulo locativo (pro^{loc}) o uno nulo que corresponde a los complementos de régimen preposicional (pro^{ctp}). Por consiguiente, las oraciones (77a) y (78a) se formalizan de la siguiente manera:

(79) *De su trabajo, PRO^{ctp} está orgulloso.*

(80) *Al colegio, PRO^{loc} voy.*

1.3.6.3. El régimen preposicional

Son escasas las construcciones que rigen una determinada preposición en la lengua malgache en comparación con el francés y con el español, que presentan el mismo fenómeno sintáctico. Como este trabajo se fundamenta en un modelo basado en el uso, que entra dentro de la Gramática de Construcciones, nos hemos servido de nuestro propio corpus para sacar a la luz las similitudes y divergencias construccionales entre las tres lenguas. Por lo tanto, lo que haremos es una presentación en forma de tabla de las construcciones preposicionales regidas en las tres lenguas, con vistas a reafirmar

el recurso al sistema lingüístico francés en el aprendizaje de ELE, debido a la incapacidad de la LM, el malgache, de ser una base comparativa, dada la distancia que hay entre dicha lengua y el español. A lo largo de la presentación, utilizaremos el signo Ø, que debe entenderse como ausencia de régimen preposicional.

Al mismo tiempo, aprovecharemos para contrastar el tipo de preposiciones regidas en francés y en español, que se empleará como base en el análisis del corpus junto con todo lo expuesto anteriormente. Utilizaremos la forma resaltada en negrita para constatar las preposiciones que aparecen regidas.

- a) Construcciones transitivas directas en malgache, pero que van acompañadas de una determinada preposición para introducir su complemento (CC/CRP) en francés y en español:

Español	Francés	Malgache
Acabar de + Inf (acabar de comer)	Venir de + Inf (venir de manger)	Avy + Ø + Inf (avy Ø nisakafo)
Acercarse al lugar	S'approcher du lieu	Manatona Ø ilay toerana
Acordarse de algo	Se souvenir de qqc.	Mahatadidy Ø zavatra
Alejarse del lugar	S'éloigner du lieu	Manalavitra Ø ilay toerana
Aprender a + Inf (aprender a contar)	Apprendre à + Inf (apprendre à compter)	Mianatra + Ø + Inf (mianatra Ø manisa)
Aprovecharse de alguien	Profiter de qqn	Manararaotra Ø ilay olona
Aprovechar para + Inf (aprovechar para dormir)	Profiter pour + Inf (profiter pour dormir)	Manararaotra Ø matory
Asistir a una reunión	Assister à une réunion	Manatrika Ø fivoriana
Cambiar de coche	Changer de voiture	Miova Ø fiara
Consistir en + Inf (consistir en visitarla)	Consister à + Inf (consister à lui rendre visite)	Mahakasika Ø + SN (mahakasika ny famangiana azy)
Darse cuenta del error	Se rendre compte de l'erreur	Mahatsapa Ø ny fahadisoana
Dejar de llorar	Cesser/arrêter de pleurer	Mijanona Ø mitomany
Disfrutar del tiempo libre	Profiter du temps libre	Manararaotra Ø fotoana malalaka

Empezar a + Inf (empezar a contar)	Commencer à + Inf (commencer à compter)	Manomboka Ø manisa
Esforzarse en estudiar	S'efforcer d' étudier	Miezaka mianatra
Escapar del peligro	S'échapper du danger	Mandositra Ø ny loza
Estar acostumbrado a insultar a la gente	avoir l'habitude d' insulter les gens	Zatra Ø manompa olona
Ser aficionado a la natación	Etre passionné de la natation	Tia Ø milomano
Insistir en quedarse	Tenir à rester/Insister pour rester	Misisika Ø ny hijanona
Mirar por el futuro	Veiller sur l'avenir	Mibanjina Ø ny hoavy
Negarse a colaborar	Refuser de collaborer	Mandà Ø ny hiara-hiasa
Ser capaz de trabajar	Etre capable de travailler	Mahavita Ø miasa
Soñar con ser cantante	Rêver d' être chanteur	Maniry Ø ny ho mpihira
Tratar de dormir	Essayer de dormir	Miezaka Ø matory

Las construcciones malgaches suelen ser transitivas directas. Podemos inferir de esto que los estudiantes malgachófonos se basarán en sus conocimientos del francés para su acercamiento al español en cuanto a la determinación de la preposición que debería aparecer con un verbo español, dada la similitud estructural entre ambas lenguas.

- b) Construcciones transitivas en malgache y en español. En este caso, en cambio, seleccionarán una preposición en la construcción francesa:

Español	Francés	Malgache
Aprovechar Ø algo	Profiter de qqc.	Manararaotra Ø zavatra
Conseguir Ø hacer la tarea	Réussir à faire le devoir	Mahavita Ø manao ny asa
Fingir Ø saberlo todo	Feindre de tout savoir	Mody Ø mahafantatra ny zava-drehetra
Intentar Ø hacer algo	Essayer de /tenter de faire qqc	Miezaka Ø manao zavatra
Lograr Ø escapar	Réussir à s'échapper	Tafatsoaka

No hemos podido presentar más ejemplos debido a la limitación del corpus para este caso, pero aun así estos ilustran los casos de interferencia entre el francés y el español, pese a que la LM presenta una estructura similar a la LO.

c) Construcciones que llevan preposiciones en las tres lenguas:

Español	Francés	Malgache
Advertir del peligro	Avertir du danger	Mampitandrina amin' ny loza
Chocarse con-contr a algo/ tropezarse en-con algo/ golpearse contra algo	Se heurter contre qqc/ se cogner contre qqc	Midona amin -javatra - mifandona amin -javatra
Concentrarse en algo	Se concentrer sur qqc	Mifantoka amin -javatra
Convencer a alguien de algo	Convaindre qqn de qqc	Mandresy lahatra olona amina zavatra
Enamorarse de alguien	Tomber amoureux de qqn	Raiki-pitia amin' olona
Encontrarse con alguien	Se rencontrer avec qqn	Mifanena amin' olona
Enfadarse con alguien	Se fâcher contre qqn	Tezitra amin' olona
Estar feliz con tu llegada	Être heureux de ta venue	Faly amin' ny fahatongavanao
Estar obsesionado con algo	Etre obsédé de qqc	Revo amin -javatra
Interesarse por algo	Etre intéressé par qqc	Liana amin -javatra

Se observa una realización uniforme de las oraciones malgaches con respecto a la preposición *amin*, a diferencia de las posibilidades de régimen preposicional en francés y en español. Este fenómeno, junto con la existencia de voces secundarias, corrobora lo que han avanzado los lingüistas malgaches sobre la existencia únicamente de dos preposiciones en dicha lengua. Por lo tanto, creemos que este fenómeno carece de interés a la hora de analizar los errores preposicionales basados en la interferencia del malgache, puesto que no aporta luz a la investigación debido a la falta de correspondencia nítida de esta preposición con respecto a las preposiciones francesas y españolas.

La observación de estas tablas nos permite, en primer lugar, definir qué lengua puede influir en el aprendizaje de ELE en Madagascar; en segundo lugar, entender el proceso cognitivo de los estudiantes malgaches en su intento de comunicar en español.

A la primera pregunta, la respuesta es clara dada la distancia lingüística existente entre el malgache y el español. En la terminología de Marcos Marín y Sánchez Lobato (1991: 41), hay interferencia lingüística entre dos lenguas (L1 y L2) “cuando la diferencia es mínima; cuando la distancia entre L1 y L2 es amplia, no hay posibilidad de interferencia”. Dada la diferencia tipológica del malgache por su estructura no marcada VOS y del español (con SVO), es predecible la imposibilidad de transferencia entre ambas lenguas. En palabras de Martín Martín (2000: 123), la distancia lingüística es psicológica. El propio estudiante percibe por sí mismo la existencia de esta distancia y se apoya en una lengua más próxima a la que está aprendiendo, lo que implica que el fenómeno lingüístico de la interferencia ocurra entre el francés y el español, “siendo el español y el francés dos lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística” (Santos, 1993: 35).

En definitiva, estos aspectos lingüísticos del malgache que distan mucho de los sistemas lingüísticos francés-español nos han llevado a focalizar el análisis de los errores preposicionales de nuestros informantes desde la perspectiva de la lengua de escolarización, que es el francés, y desde la perspectiva de la propia lengua meta, el español. Resumimos, a continuación, las razones que fundamentan nuestra hipótesis:

- La pertenencia al mismo tronco lingüístico con respecto al español y al francés significa que ambas lenguas comparten características lingüísticas comunes en casi todos los niveles (fonológico, sintáctico, léxico, fonético, etc.). Esto implica que es más fácil, para el aprendiz malgache, acercarse al español a través del francés, dada la pertenencia de su LM a otra familia de lenguas.
- Entre el francés y el español, la distancia lingüística se mitiga, ya que se trata de dos lenguas lingüísticamente muy próximas que se caracterizan por el orden SVO, el no marcado. Por lo tanto, es más sencillo, para los aprendientes malgaches, basarse en el francés, puesto que desde el punto de vista estructural, el malgache se difiere de las lenguas románicas en su estructura oracional marcada VOS (Fugier, 1999: 90).
- En cuanto al sistema preposicional, las preposiciones francesas y españolas presentan las mismas características básicas: no admiten flexión y son invariables. También ocupan la misma posición cuando el SP se topicaliza o se tematiza. Asimismo, tienen la misma estructura configuracional en proceso de relativización [Antecedente + P + Pbre rel + V]. Aspecto completamente distinto

es el que presenta el sistema lingüístico malgache con la existencia de las voces secundarias.

- En lo que atañe a la pronominalización de los complementos preposicionales (CD y CI), los pronombres franceses y españoles son proclíticos; mientras que los pronombres complementos en malgaches conservan la posición primitiva del término preposicional.
- Si bien los usos y valores de las preposiciones varían de una lengua a otra, se suele formar una pareja preposicional análoga entre el francés y el español, tales como: *a/à, en/en, con/avec, por/par, para/pour, de/de, sobre/sur, dentro/dans, etc.* En este sentido, partir del francés para llegar al español parece ser el camino más sencillo, en vez de desviarse por el malgache.
- En lo que se refiere al régimen preposicional, la falta de investigación sobre este aspecto en la lengua malgache ha definido nuestra elección por partir del francés. Esto no quiere decir que el malgache no tenga verbos que rigen preposiciones, pero es una lengua marcada por la transitividad de sus verbos (Fugier, 1999: 107).

Por lo tanto, este estudio se orienta al análisis del papel del francés en el aprendizaje del español como LE en Madagascar, desde el punto de vista del fenómeno de la interferencia y de la comisión de errores, dada la proximidad lingüística entre ambas lenguas.

1.3.7. El papel del francés en el aprendizaje del español como LE

Una serie de trabajos de investigación corrobora la existencia de una influencia positiva del francés en el proceso de aprendizaje en ELE (Meléndez Quero, 2012; Fessi, 2014; Sossouvi, 2009, entre otros). Meléndez Quero (2012), a través del estudio que ha realizado, afirma que el aprendiente se apoya en sus conocimientos del francés para comprender e interpretar textos y documentos escritos en español. El conocimiento previo del francés facilita el proceso de aprendizaje del español, ya que ambas lenguas, por ser románicas, comparten una gran similitud a nivel estructural y léxico.

Con todo, el francés puede bloquear o paralizar el proceso de aprendizaje del ELE, lo que define un efecto negativo del francés. Podría ocurrir en todos los niveles de lengua, ya que es imposible que aparezca solamente en un nivel determinado de la lengua.

En primer lugar, Pérez Solas (1998), Pato y Molinié (2009) y Vicente Lozano (2000) observan que los alumnos francófonos se apoyan en el sistema fonético y fonológico del francés a la hora de pronunciar las palabras y las oraciones en español. Este fenómeno se nota concretamente en la articulación de los sonidos, la acentuación de las palabras y la nasalización de la combinación [vocal + consonante].

En segundo lugar, Meléndez Quero (2012: 589) señala que a nivel gráfico los errores se concentran en un problema de acentuación gráfica, de calco y de incorrecciones gráficas. La acentuación gráfica, que está estrechamente relacionada con la pronunciación, forma parte de las mayores dificultades para cualquier aprendiz de español, independientemente de su origen. Para un francófono, cuya lengua solamente posee un esquema acentual, la existencia de tres esquemas distintos en español caracteriza la complejidad del sistema, puesto que el desplazamiento del acento gráfico o tónico conlleva el cambio de significado de una palabra.

En tercer lugar, la presencia de una gran similitud léxica entre el español y el francés induce a errores. Sossouvi (2009: 332) habla de los falsos cognados, sobre los cuales explica que la proximidad léxica entre ambas lenguas no se debe interpretar como una proximidad semántica, ya que puede dar lugar a imprecisiones léxicas. Asimismo, Meléndez Quero (2012: 591) alude a los casos de galicismos y barbarismos³⁶ a partir del francés.

Por último, varios estudios evidencian la influencia de estructuras sintácticas del francés en la producción en español. Estos aspectos de la sintaxis del francés se advierten en el uso de determinantes, de preposiciones, de pronombres y en la conjugación verbal (Sossouvi, 2009: 328-331). En lo que concierne a este estudio, Meléndez Quero (2012: 589) aporta una precisión sobre la influencia negativa del francés en los usos preposicionales en el régimen de los verbos. Los aprendientes aplican un mecanismo de analogía con las estructuras francesas a la hora de elegir una preposición que deba aparecer junto a un determinado verbo español. Esta influencia negativa del francés sobre el español es la que se conoce como interferencia lingüística y se manifiesta, en muchas ocasiones, a través de los errores en los que la estructura empleada en el sistema lingüístico del francés no se ajusta a la forma requerida en español.

³⁶ Se trata de una adaptación de palabras del francés a la morfología y fonología del español.

A continuación, hablaremos de lo que constituye el error, de cómo ha evolucionado su interpretación en el ámbito de aprendizaje de una lengua, gracias a la sucesión de los diferentes modelos de análisis enmarcados dentro de la Lingüística Contrastiva.

1.3.8. El error

En el Diccionario de términos clave de ELE, se define el error como “aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta³⁷”. A los rasgos propios de la lengua objeto de estudio (LO) subyacen la existencia de una norma³⁸ establecida en una comunidad dada.

Diacrónicamente, existen dos consideraciones distintas del error en función de la teoría psicolingüística: error como signo de fracaso y error como signo de progreso.

La percepción del error como signo de fracaso perdura hasta finales de los años sesenta, durante el cual se considera que el error es algo indeseable. Esta consideración negativa del error viene explicada por la postura conductista que fue llevada al terreno de la adquisición/aprendizaje de una L2/LE con el desarrollo del estructuralismo. El aprendizaje de una L2/LE se hace mediante formación de hábitos lingüísticos, practicando actividades de repetición, -sin razonamiento de parte del aprendiente y sin que exista un proceso de creatividad lingüística-, cuyas respuestas deben ser correctas y donde el refuerzo alude a la valoración positiva o negativa del profesor. Un aspecto muy relevante en esta teoría es el papel de la lengua materna (LM) o, más bien, el papel de las conductas adquiridas durante la adquisición de la L1. García González (1998: 182) especifica que los viejos hábitos de la L1 interfieren en el aprendizaje de nuevas conductas de la L2.

La visión del error como signo de progreso surge a partir de los años setenta, precisamente después de la publicación del artículo de Stephen Pit Corder (1967) *The Significance of Learner's Errors*, en el cual el lingüista ofrece una nueva visión e interpretación del error (Corder, 1974: 27). El valor que se le concede al error es

³⁷ Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm [Fecha de consulta: 05/05/2016].

³⁸ Fernández López (1995: 204) define la norma como “un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada, si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y sociocultural, o lo que es ‘normal’ común en una comunidad dada.”

totalmente distinto bajo los postulados mentalistas y cognitivistas. Incluso, se considera que el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua no ha de ser sistemático sino creativo, en el que el actor principal es el alumno y cuyo guía es el profesor (Baralo, 1999: § 1.2). En esa misma línea, Cea Álvarez (2008: 351) afirma que “los errores son elementos valiosos para el alumno, para el profesor y, especialmente para el investigador, pues éstos indican que el alumno ha iniciado un proceso de adquisición de la lengua”. La postura de esta autora parte de la revalorización del error de Corder, quien destaca la importancia del error desde tres puntos de vista: en primer lugar, para el alumno, los errores permiten comprobar su hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta; en segundo lugar, para el profesor, los errores proporcionan indicaciones para orientar su enseñanza; y por último, para el investigador, los errores muestran los recursos y estrategias que desarrolla el alumno en su proceso de adquisición/aprendizaje. Corder (1973: 262) subraya la importancia del error sobre todo para el profesor, explicando que los errores funcionan como retroalimentación para que pueda valorar si los materiales y las técnicas didácticas utilizadas son eficientes, si dentro del programa hay unidades que necesiten refuerzo y más atención por su índice elevado de errores.

A pesar de que haya habido un cambio en la valoración del error, Fernández López (1995: 204) observa que en la práctica, para el alumno, el error sigue siendo un bloqueo para progresar, y para el profesor, constituye una lucha constante por aclararlo. Es más, los errores repetidos se interpretan como un fracaso del proceso de enseñanza/aprendizaje.

1.3.8.1. Visión diacrónica de las fuentes del error

Siempre se ha considerado que la principal fuente de los errores que cometen los aprendices de una LE es la influencia de su lengua materna. En este sentido, los precursores del Análisis Contrastivo se basan principalmente en el estudio comparativo de los dos sistemas: LM y LO. Argumentan que las diferencias entre ambas lenguas son las principales fuentes del error y obstaculizan el proceso de aprendizaje (Lado, 1957: 2). No obstante, el AC se ve limitado por una serie de razones comprobadas por estudios empíricos (Odlin, 1989: 17 y ss.; Larsen-Freeman & Long, 1994: 59), en los cuales la LM no es el único origen de los errores cometidos por el alumno.

A diferencia del AC, el Análisis de Errores de Corder (1967) defiende que la interferencia de la LM no es la única fuente del error, sino que es una causa más. Para ello, el AE toma como foco principal de atención los errores producidos por los alumnos y procede a su análisis sistemático, con el objetivo de determinar con certeza las áreas problemáticas y actuar en consecuencia mediante un programa de aprendizaje y enseñanza más efectivo. Como resultado, el AE demuestra la existencia de dos tipos de interferencia como fuentes de los errores de los aprendientes: la interferencia interlingüística y la interferencia intralingüística. Los errores por interferencia intralingüística no reflejan estructuras de la LM del aprendiente, sino generalizaciones basadas en estructuras de la LO. Si bien, el AE sigue vigente, su principal crítica se apoya en que no se ha preocupado en considerar lo que el alumno ha hecho bien. Como consecuencia, aparece el modelo de análisis de interlengua.

En oposición al AE, los estudios sobre la interlengua consideran la totalidad de la producción del alumno. Analizan tanto lo que el alumno hace bien como lo que hace mal, con vistas a determinar el sistema lingüístico que utiliza en su intento de comunicar en la LO. Para ello, se toman en consideración tres elementos importantes: su lengua materna, las lenguas extranjeras que conoce y la lengua objeto de estudio, puesto que dichos elementos concurren en la interlengua del alumno. Esto implica una ampliación de las posibles fuentes del error en el marco de la interferencia, como lo concibe Odlin. Este autor postula que la interferencia no se limita únicamente al uso del conocimiento de la LM, sino que abarca el conocimiento de otras lenguas aprendidas anteriormente (Odlin, 1989: 27). En eso radica el interés de nuestro trabajo, dicho de otra forma, el francés como L2³⁹ influye en la comisión de errores preposicionales en ELE mediante la aparición de rasgos lingüísticos de este sistema en el del español.

1.3.8.2. Tipos de errores preposicionales

Los errores en el ámbito de las preposiciones se consideran como transgresión del uso preposicional según la norma del español. Jiménez Arias (2011: 267) afirma que “la falta de régimen consiste en usar equivocadamente una preposición (o una frase preposicional) por otra que exige la norma idiomática, en omitirla cuando debe aparecer

³⁹ En este trabajo, la consideración del francés como segunda lengua se interpreta como una lengua aprendida después de una primera lengua sin que ésta sea la lengua de comunicación cotidiana.

o en colocarla cuando no ha de haber ninguna”. Partiendo de esta definición, los errores preposicionales pueden ser descritos y clasificados⁴⁰ según el criterio lingüístico. Es decir, pueden ser errores:

- de adición: uso de una preposición donde no hace falta su presencia.
- de omisión: ausencia de la preposición en un contexto que requiere su aparición.
- de falsa selección: uso de una preposición inapropiada al contexto.

Si nos basamos en los criterios de clasificación de errores de Fernández López (1997) y Vázquez (1999), los errores preposicionales pueden ser de dos tipos, según el criterio pedagógico: errores transitorios y errores fosilizados. La fosilización, como nos la define la lingüista Tarone (2006: 748), es “that process in which the learner’s interlanguage stops developing apparently permanently”. Este fenómeno de estancamiento se manifiesta en los estadios más avanzados del aprendizaje, y se pone en evidencia a través de la incursión en los mismos errores por parte del alumno, independientemente de la cantidad de instrucción que haya recibido sobre la lengua que está aprendiendo. Por lo tanto, los errores fosilizados se caracterizan por la persistencia y la resistencia a cualquier corrección. Selinker (1974: 36) afirma que:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular native language will tend to keep in their IL relative to particular target language, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the target language.

La diferencia entre errores transitorios y errores fosilizados se explica por el concepto de permanencia, es decir, los errores transitorios aparecen en un momento puntual del aprendizaje, y a medida que el alumno avanza en su proceso, desaparecen. Los errores fosilizados, en cambio, son aquellos que resisten a la corrección y permanecen aunque el alumno se encuentre en un estadio muy avanzado del aprendizaje.

Por último, se puede proceder a la clasificación de los errores preposicionales atendiendo al criterio etiológico: los errores interlinguales y los intralinguales. Los errores interlinguales son errores cometidos por interferencia de la lengua materna o de otras lenguas conocidas anteriormente por el alumno (Odlin, 1989: 27). Los errores

⁴⁰ Para un análisis profundo de los criterios para una clasificación de errores, véase Fernández López, (1997: 29) y Vázquez (1999: 28).

intralinguales son aquéllos que ocurren dentro del propio sistema de la lengua objeto de estudio.

1.3.8.3. Causas de los errores preposicionales

Asignar una única causa a un determinado error cometido por un alumno es una tarea difícil, casi imposible. Santos Gargallo (2004: 406) expone las principales causas de los errores de un aprendiz de español, entre las que destacan:

- La distracción: hay errores que se deben a factores externos como el cansancio físico y mental, la falta de motivación o la ansiedad.
- La interferencia: los errores interlingüísticos se explican por el empleo de estructuras de la LM o de las lenguas conocidas anteriormente por el alumno.
- La traducción: hace referencia a las formas o estructuras traducidas literalmente desde la LM hacia la LO.
- La hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas de la LO: son consideradas como errores intralingüísticos aquéllos que se deben a la aplicación de una regla de la propia LO donde no ha de aplicarse.
- Los errores inducidos por los materiales y procedimientos didácticos: son errores que se deben a las carencias en la enseñanza (Marcos Marín & Sánchez Lobato, 1991: 61): pueden ser por el tipo de enseñanza, las muestras de lengua, la deficiencia del *input*, las técnicas y métodos didácticos.
- Las estrategias de comunicación: son errores inducidos por el mecanismo que el alumno pone en marcha en el momento en que se enfrenta a un problema de comunicación.

También hay errores inducidos por simplificación (Odlin, 1989: 18-19), que consiste en omitir una forma o una estructura de la L2, mecanismo al que recurre el alumno para escaparse de una forma o de una estructura dudosa.

En lo que atañe a las causas de los errores relacionados con las preposiciones, Campillos Llanos (2014), en su análisis de la producción oral de cuarenta aprendices⁴¹ de español de nivel básico superior e intermedio (A2/B1), y Fernández López (1997:

⁴¹ Campillos Llanos (2014) hizo un estudio con aprendientes, cuyas lenguas maternas son distintas (italiano, francés, portugués, inglés, alemán, neerlandés, polaco, chino, japonés, finés, coreano, turco y húngaro); mientras que Fernández López (1997) lo realizó con aprendientes adultos de cuatro LM diferentes: alemán, japonés, árabe y francés.

180), en su análisis de la interlengua y de los errores de aprendices adultos de español, han observado que tanto en los usos idiomáticos (régimen preposicional, perífrasis, locuciones y expresiones lexicalizadas) como en los usos generales, los errores de omisión, de uso innecesario y de falsa selección de las preposiciones se deben:

- A la simplificación que se manifiesta por una fuerte tendencia a omitir las preposiciones.
- A la creación, esto es, hay errores preposicionales que cometen los alumnos que no obedecen ni a la LO ni a la propia LM de los alumnos.
- A la interferencia de la LM o de la L2 del alumno. Este fenómeno se manifiesta sobre todo con las lenguas que son lingüísticamente cercanas al español.
- A la analogía. La similitud de una estructura a otra próxima del español induce a error al alumno. La autora precisa que es la causa de los errores preposicionales, sobre todo en usos idiomáticos.
- A la hipergeneralización de las reglas o a la hipercorrección basada en estructuras singulares del español.

En definitiva, la interferencia lingüística puede ser a partir de la LM o de las lenguas conocidas previamente, entre las que se destaca la L2. No obstante, la propia lengua meta puede también influir en el intento de comunicar en dicha LO. Por consiguiente, a continuación, presentamos el experimento que hemos realizado poniendo de manifiesto las posibles fuentes de errores a partir del fenómeno de la interferencia lingüística.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

2.1. Descripción

Nuestro experimento se hizo mediante cuestionarios escritos dirigidos a profesores de español como lengua extranjera. Los cuestionarios constan de dos niveles: B2 y C2, según el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas⁴². La validez de la prueba descansa en que el profesor realice los dos cuestionarios. El no cumplimiento de las tareas de uno de los niveles indicados invalida la prueba.

2.1.1. Procedimiento de recogida de datos

El cuestionario está compuesto por dos partes: una parte informativa y las pruebas. La parte informativa nos aporta las informaciones necesarias en torno al nivel académico, a la situación profesional de los informantes y al funcionamiento de la enseñanza de ELE en el aula. Esto es, nos da constancia de la lengua manejada en el aula de ELE, de los manuales utilizados, que nos permite todo ello entender la metodología de enseñanza vigente en un aula de ELE en Madagascar. La segunda parte es la que nos facilita los datos empíricos para esta investigación. Es la base del análisis sobre el tema que se pretende tratar y está compuesta por dos tareas: una tarea gramatical y otra de composición escrita.

Durante la elaboración de los cuestionarios, se tuvieron en cuenta los criterios siguientes para poder llevar a cabo la investigación:

- a) Los informantes. Es imprescindible ser profesor de español.
- b) El nivel de español de nuestros informantes. En primer lugar, hemos optado por un nivel B2. Creemos que después de cursar el grado en Filología Española, la mayoría de nosotros nos situaríamos en un nivel B2, ya que según Gil Villa y Raharivola (2014: 374) los estudiantes llegan a la universidad con conocimientos de español de nivel B1. Una vez en la universidad, se les proporciona conocimientos lingüísticos del español que cubren los niveles B1-C1 del MCER.
- c) Una prueba de control. Hemos decidido imponer a nuestros informantes una prueba de nivel C2 como prueba de control, por ser éste el nivel de maestría que

⁴² En adelante MCER.

debería tener todo profesor de ELE. Esta prueba de control nos permitiría comprobar estrategias de aprendizaje, que probablemente se trasladen al aula de nuestros informantes.

2.1.2. Estructuras de las pruebas

Como hemos mencionado anteriormente, los informantes tienen que realizar dos tareas, que hemos denominado prueba A y prueba B.

La prueba A corresponde a tareas meramente gramaticales, que consisten en escoger la opción correcta entre el conjunto de oraciones propuestas. En los dos niveles, esta tarea está compuesta por diez oraciones en las que las preposiciones pueden aparecer por sus usos generales o por sus usos idiomáticos, o, más bien, por ser regidas por un elemento regente (verbo, sustantivo o adjetivo). Esta tarea tiene el valor añadido de aportar una explicación respecto a la opción escogida en cada oración. La explicación formulada debe ser la que el informante da a los alumnos a la hora de motivar el uso de una preposición en una oración determinada. En la preparación de esta tarea nos hemos referido al PCIC, que indica claramente la realización de las preposiciones con los complementos verbales (CD, CI, CC y CRP), y a los antiguos modelos de exámenes del DELE del Instituto Cervantes en la elaboración y presentación de los contenidos, con vistas a adecuar las construcciones preposicionales que corresponden a los dos niveles B2-C2.

La prueba B es la segunda tarea de los cuestionarios. Se trata de composiciones escritas sobre un tema indicado. Durante la elaboración de esta prueba B, hemos tenido en cuenta los criterios siguientes:

- a) La elección del tema. Por un lado, el tema tiene que concordarse con las descripciones formuladas en el MCER y en el PCIC, según las cuales un aprendiz que posea un nivel B2 es capaz de “escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con sus intereses”, y un aprendiz de nivel C2 es capaz de “escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado” (Ministerio de Educación y Cultura, 2002: 31). Por otro lado, debería ser un tema que generara usos de preposiciones.

- b) El límite de extensión de las composiciones. Lo hemos impuesto para no tener sobre todo unas composiciones demasiado cortas⁴³.
- c) El género textual. Para el nivel B2, hemos optado por un género descriptivo: este tipo de texto permite a los informantes hablar, relatar experiencias personales, haciendo uso de elementos lingüísticos como las preposiciones con mucha facilidad. Para el nivel C2, nos hemos decantado por el género narrativo. Nos parece el género adecuado al tema propuesto, con el cual nuestros informantes podrán cumplir de manera satisfactoria la tarea.

2.1.3. Desarrollo y evaluación de los cuestionarios

Los informantes disponían de una hora y media para realizar cada prueba. Entre las dos pruebas, se les otorgaba media hora de pausa. No se les permitió consultar manuales didácticos ni gramaticales durante la realización de las pruebas.

En las pruebas A, los informantes tenían que elegir la opción que les parezca correcta y motivar dicha opción. Hemos tenido que darles unas pautas generales para poder interpretar las explicaciones aportadas. Para ello, hemos seguido estas directrices:

- a) Poner directamente “no sé explicarlo” en los casos en que no sean capaces de motivar la opción elegida. No obstante, hay casos en los que han elegido una opción y la han dejado sin explicación. Nosotros lo interpretamos como el caso anterior, lo incluimos en “no sé explicarlo”.
- b) Las explicaciones del tipo “es lógico/es la preposición adecuada/es la preposición correcta/es así” están aceptadas y se consideran como resultado de un aprendizaje memorístico de las reglas gramaticales o del conjunto [V + P].

⁴³ En algunos casos, hay composiciones que sobrepasan el límite máximo requerido. No obstante, aquéllas no constituyen ningún bloqueo, al contrario, las aprovechamos para profundizar en nuestro análisis.

2.1.4. Perfil de los informantes

2.1.4.1. Criterios de elección de los informantes

Para llevar a cabo nuestra investigación, hemos solicitado la participación de profesores de español de la escuela secundaria. Colaboraron veintisiete profesores, entre los cuales había dieciocho mujeres y nueve hombres:

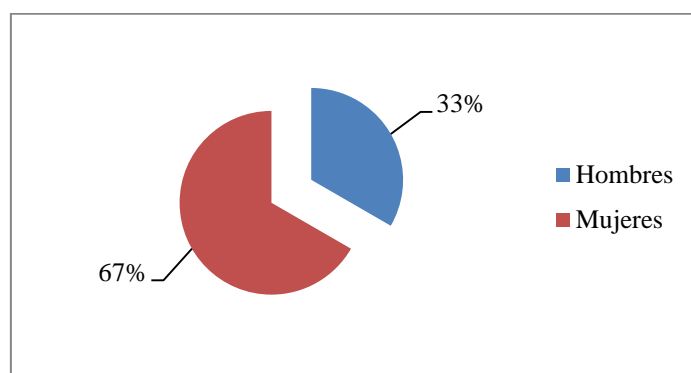


Fig. 3. Repartición de los informantes según el sexo.

Las principales razones que nos ha llevado a elegir particularmente este tipo de informantes para nuestro experimento son las siguientes:

- a) La misma educación y la pasión por la lengua española. Nuestros informantes poseen como LM el malgache. Se han formado según las normativas y programas establecidos en el sistema educativo malgache. Comparten la misma pasión por el español, factor que ha determinado su opción por emprender la carrera de Filología Hispánica como estudios universitarios.
- b) La misma cultura lingüística. Nuestros informantes utilizan el malgache en su vida social y cotidiana, el francés como lengua de escolarización, el inglés como primera lengua extranjera y el español como segunda lengua extranjera, debido a la elección entre las lenguas extranjeras existentes (español, ruso, alemán) que hicieron en los cursos de bachillerato. Dicha opción les permitió más adelante cursar la carrera de Estudios Hispánicos en la universidad.
- c) La misma formación académica. Durante su carrera universitaria, en primer lugar, han cursado al menos tres años en el Departamento de Estudios Hispánicos, confirmados por la obtención de la *Licence*, título que les permite ejercer como profesores de español en los colegios e institutos de la enseñanza secundaria. En

segundo lugar, han realizado sus estudios en el mismo departamento, puesto que es el único centro en Madagascar donde forman a especialistas de la lengua y cultura hispánica, y obviamente a futuros profesores de español gracias a la existencia de una dedicada formación para la docencia. Esto implica que han recibido de los mismos profesores la formación apropiada, cuyo objetivo final es prepararse para la labor docente y llegar a ser un profesional más de la enseñanza.

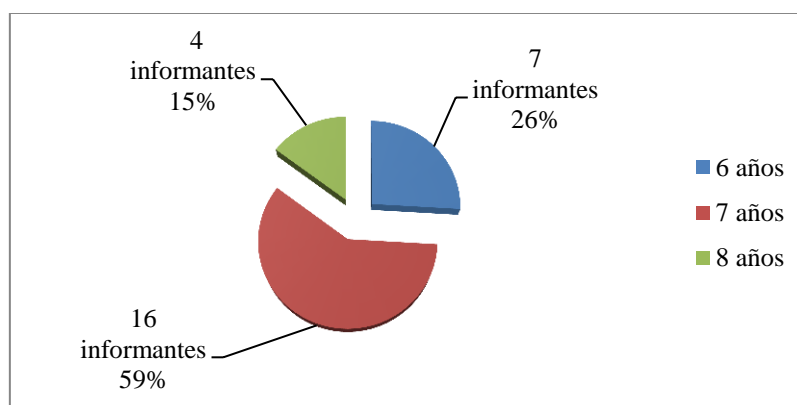


Fig. 4. Repartición de los años⁴⁴ de estudios del español.

- d) La adquisición de las nociones gramaticales necesarias sobre el sistema preposicional español. La estructura del currículo de la carrera hispánica en el departamento denota que la gramática descriptiva sobre las preposiciones se enseña en primer año de carrera, con algunos refuerzos en el segundo año. Esto implica que todos nuestros informantes sin excepción han recibido la formación necesaria respecto al conocimiento del sistema preposicional del español mucho antes de terminar la carrera e integrarse en el mundo de la enseñanza.

Estos son los principales factores que especifican la homogeneidad del público informante en esta investigación. Esto no significa que no hayamos considerado otras variables como la edad o el sexo, solamente que no hemos concedido mayor importancia a este tipo de factores por las razones siguientes:

⁴⁴ Todos nuestros informantes han estudiado español como mínimo durante tres años en el instituto, a los que se suman los tres años de carrera para obtener el título que les autoriza a trabajar como profesor de español en las escuelas secundarias. Ahora, el promedio de años de estudios de español es de siete años. La mayoría de los informantes han proseguido sus estudios durante uno o dos años más después de la obtención de la *Licence*. Si bien la mayoría han podido cursar tres años académicos y algunos años más, durante los cuales han iniciado un proyecto de memoria de investigación para la obtención de la Licenciatura o *Maîtrise*, les ha faltado defender la tesina, con lo cual, solo están en posesión de la Diplomatura o *Licence*. De hecho, no son muchos los estudiantes que consiguen el título de *Maîtrise* en lenguas, debido a un alto índice de abandono en este nivel.

- a) En lo que se refiere a la edad, es complicado basarse en esta variable, ya que no se trata de estudiantes de un determinado curso o de una generación más o menos precisa. También la reticencia de algunos profesores de realizar la prueba siendo ya profesores, lo que limita el número⁴⁵ de participantes en esta investigación y no nos permite centrar nuestra atención en este factor.

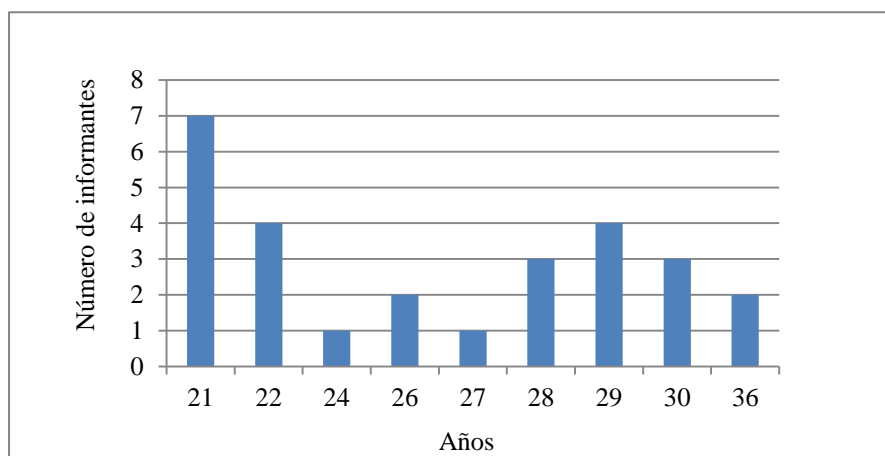


Fig. 5. Número de informantes en función de la edad.

- b) En cuanto al sexo (véase Fig. 3), existe un desequilibrio entre el número de informantes femeninos y masculinos. El grupo de informantes consta de veintisiete personas, en las que el número de mujeres dobla al de los hombres: dieciocho mujeres y nueve hombres. En el Área de Estudios Hispánicos de la universidad de Antananarivo existe un predominio femenino⁴⁶, tanto en el número de docentes como de estudiantes.

⁴⁵ Este número limitado de informantes está condicionado por la escasez misma de profesores de español en el ámbito escolar malgache, si nos referimos a los datos de la Asociación de Profesores de Español de Madagascar que registró ochenta y siete profesores en 2011 (Gil Villa & Raharivola, 2014: 371). Esta cifra no ha variado mucho en los últimos años dada la situación precaria de la docencia, desde el punto de vista de la remuneración, que como resultado acarrea un desvío profesional hacia otros sectores desvinculados totalmente con el español.

⁴⁶ Según los datos obtenidos de la secretaría del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Antananarivo, actualmente, el equipo docente está formado por diecisiete profesores: tres hombres y catorce mujeres. Es decir, tres profesores se incorporaron últimamente en el personal académico en comparación con los datos avanzados por Gil Villa y Raharivola (2014: 375). En cuanto al alumnado, predominan las mujeres en todos los niveles de estudios, sobre todo en la especialidad *Enseñanza e investigación*, rama destinada a la formación para el profesorado. El número de estudiantes matriculados para el curso académico 2015-2016 lo ilustra. En total se matricularon 165 estudiantes (grado y máster juntos): 34 hombres y 131 mujeres, de los cuales 27 se están formando para profesores de ELE, en el que participa 1 solo hombre.

2.1.4.2. Experiencia y entorno profesional de los informantes

Si bien tratamos con profesores de español, resultaba imposible encontrar homogeneidad en los años de experiencia de nuestros informantes por la misma razón de que no pertenecen a una misma generación. Por lo tanto, existen informantes con menor y con mayor experiencia.

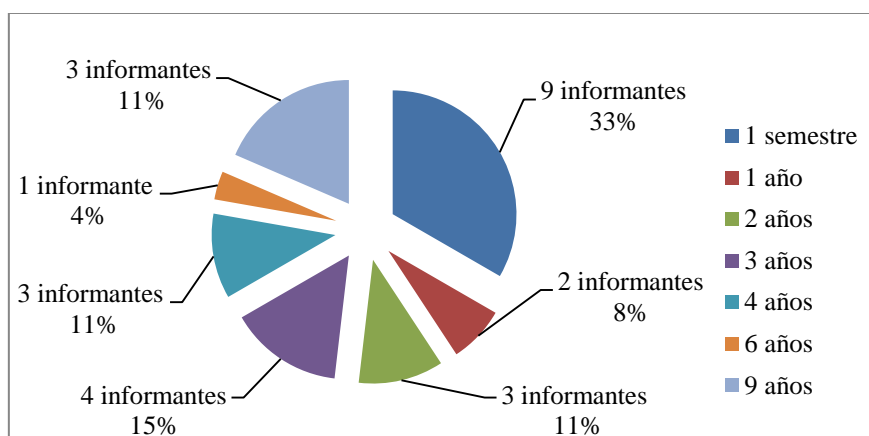


Fig. 6. Representación de la experiencia docente de los informantes.

La mayoría de estos profesores imparten clases en colegios públicos y privados a la vez.

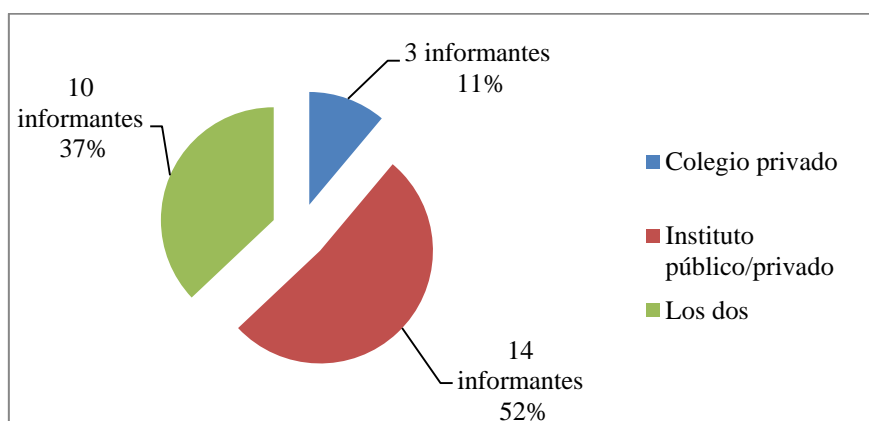


Fig. 7. Repartición según el centro de enseñanza.

En cuanto a la lengua de trabajo, la mayoría de nuestros informantes afirman que utilizan tanto el malgache como el francés en el aula de español como lengua extranjera:

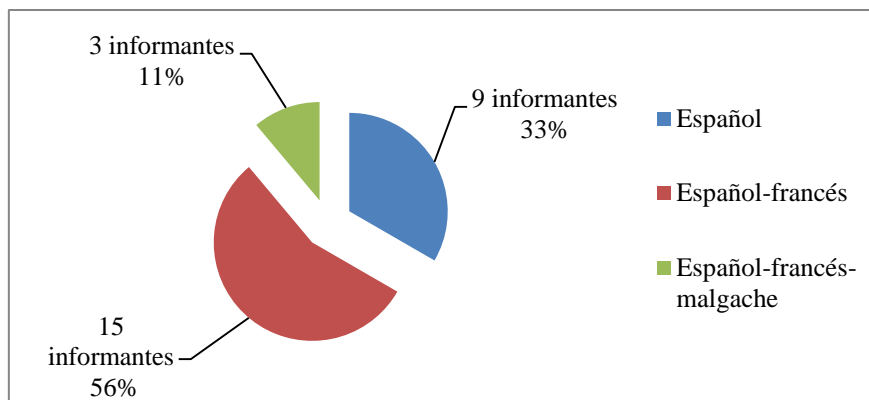


Fig. 8. Representación del uso de los idiomas en el aula de ELE.

Algunos profesores se esfuerzan por utilizar exclusivamente el español como lengua de comunicación en clase a pesar del poco conocimiento de la lengua española de sus alumnos. Otros optan por el francés para las explicaciones y formulan los apuntes en español. Esta práctica, por supuesto mayoritaria, es muy corriente en el aula de español por la proximidad lingüística entre los dos idiomas y por ser el francés lengua oficial de enseñanza en el ámbito escolar malgache. El resto del grupo se encuentra en un contexto plurilingüe al recurrir al malgache en las traducciones directas del léxico español.

Por último, es menester hacer hincapié sobre el tema de los manuales de enseñanza. Solo algunos centros disponen de bibliotecas en cuyos fondos pueda haber materiales didácticos del español. Lo que significa que los alumnos se conforman con los apuntes de clase y con los materiales propuestos por cada profesor como fotocopias de algunas páginas de algún manual. La mayoría de estos manuales⁴⁷ de ELE han sido elaborados por lingüistas franceses y editados en Francia (véase Anejo VI).

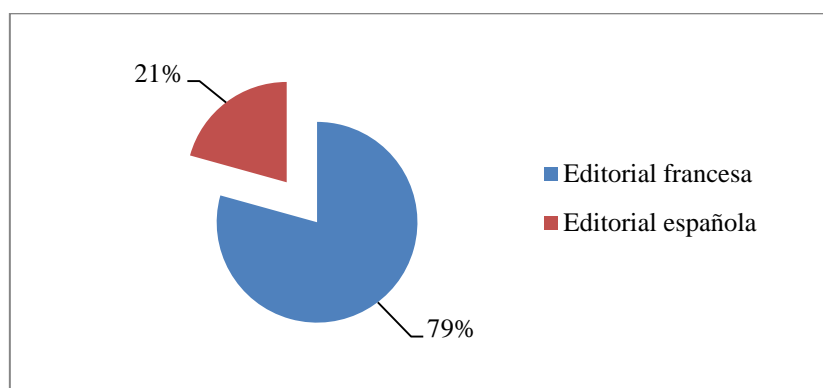


Fig. 9. Representación de los manuales utilizados en el aula.

⁴⁷ Para consultar la lista de manuales que manejan nuestros informantes para preparar sus clases de ELE, véase Anejo VI.

El uso de los manuales confeccionados por autores franceses influye mucho en los contenidos lingüísticos y, sobre todo, en la atención a la lengua francesa en estos manuales. Dado que la enseñanza de ELE en Madagascar está en una situación precaria, por el hecho de que solamente los colegios e institutos franceses o algunos centros homologados disponen de bibliotecas con manuales actualizados, es menester considerar el esfuerzo de cada profesor en adquirir manuales por su cuenta.

A continuación, describiremos los resultados gráficos de las pruebas.

2.2. Recuento y representación gráfica de las pruebas

2.2.1. Resultados de las pruebas gramaticales: Prueba A

En primer lugar, nos parece conveniente empezar por una presentación general de los resultados mediante gráficos, que facilitarán la lectura de los mismos. En segundo lugar, analizaremos cada oración de las pruebas A de manera individual.

El conjunto de las pruebas A de los dos niveles (B2-C2) presenta el resultado siguiente:

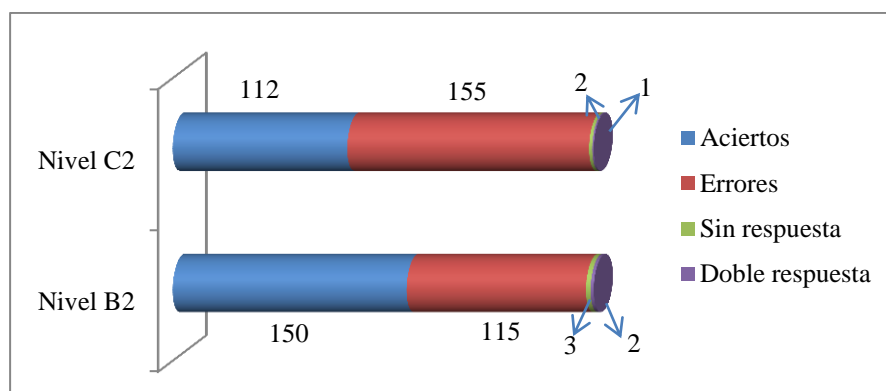


Fig. 10. Resultado general de las dos pruebas A.

En la prueba A, se ha registrado ciento cincuenta preposiciones escogidas correctamente según el contexto, ciento quince formas preposicionales erróneas en el nivel B2 frente a ciento doce preposiciones elegidas que se adecuan al contexto, ciento cincuenta y cinco errores en el nivel C2. Se observa mayor comisión de errores en el nivel C2 que en el nivel B2. Por tanto, es un resultado medianamente equilibrado para

un grupo que ha sido formado con un programa que se sitúa entre los niveles B1-C1 (Gil Villa y Raharivola, 2014).

2.2.1.1. Resultados de la prueba A: nivel B2

En la prueba A, encontramos el resultado siguiente:

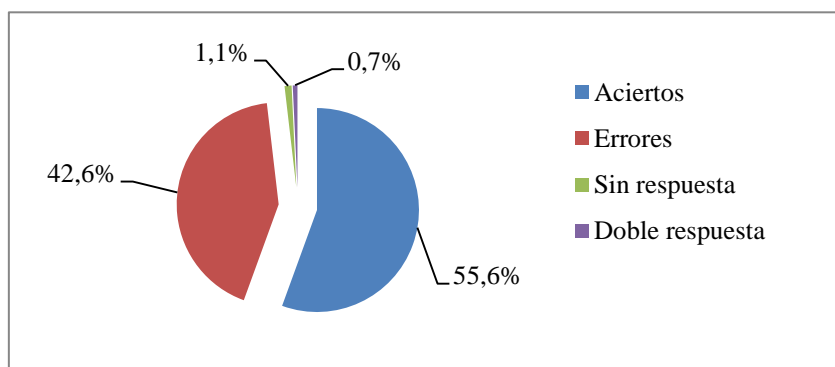


Fig. 11. Resultado general de la prueba A Nivel B2.

Un nivel de acierto que asciende al 55,6% frente al 42,6% de errores es un índice positivo para confirmar un control razonable del uso de las preposiciones por los informantes. El 0,7% dejó algunas frases sin respuesta⁴⁸ por no saber la opción correcta, mientras que el 1,1% dio dos respuestas, por la posible alternancia de las preposiciones en algunos casos. No obstante, en la evaluación nos basamos en la regla gramatical presentada en las gramáticas normativas.

Esta primera tarea consta de diez oraciones. La presencia de las preposiciones en estas oraciones puede estar condicionada por el carácter regente de la clase gramatical (verbo, sustantivo, adjetivo) que las precede, o simplemente las preposiciones funcionan sintáctica o semánticamente como nexos y enlazan dos elementos de la oración. Como hemos mencionado, en cada oración, se requiere la formulación de una explicación acerca del uso de la preposición elegida. Así, tenemos como resultado:

⁴⁸ En adelante en los gráficos: SR se lee Sin Respuesta; DR, Doble Respuesta y NSE se lee No sé Explicar. Reiteramos que el NSE engloba las respuestas del tipo: “No sé explicar”, “Es la preposición correcta o adecuada” sin más, formulación del tipo “verbo...+ preposición” sin más.

Frase 1: Preposición *a*

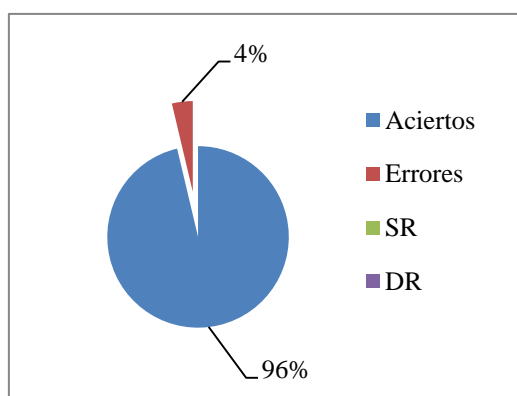


Fig. 12. Preposición *a*. Frase 1. B2.

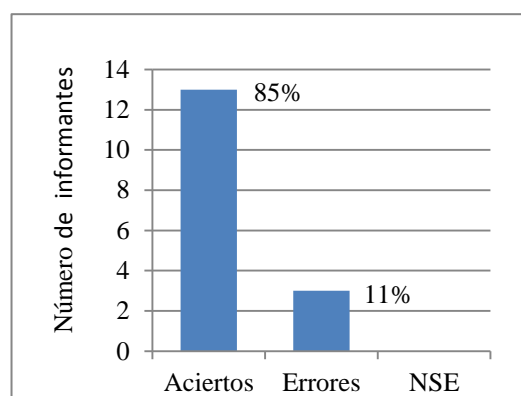


Fig. 13. Conocimiento del uso de *a*. Frase 1. B2.

Se ha observado un porcentaje elevado de aciertos en la elección de la preposición *a*. Solo un 4% de los informantes cometió errores por no elegir ninguna preposición. El error se debe a la interferencia de la lengua francesa, en la que no se requiere la presencia de la preposición *a* delante de un CD que denota a personas o entes personificados.

El 11% de los acertantes no controlaba la regla gramatical relacionada con el uso de dicha preposición en la oración. Ahora bien, el 85% demostraba interiorización y asimilación de esta regla en sus conocimientos del español.

Frase 2: Preposición *en*

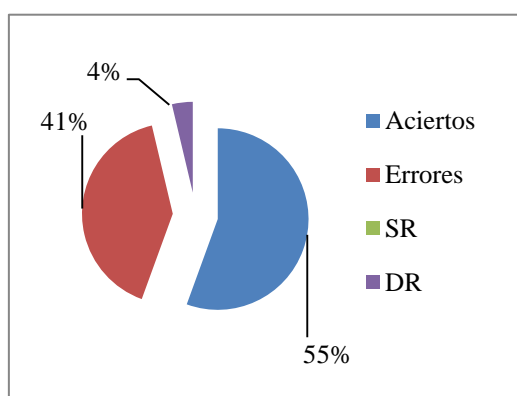


Fig. 14. Preposición *en*. Frase 2. B2.

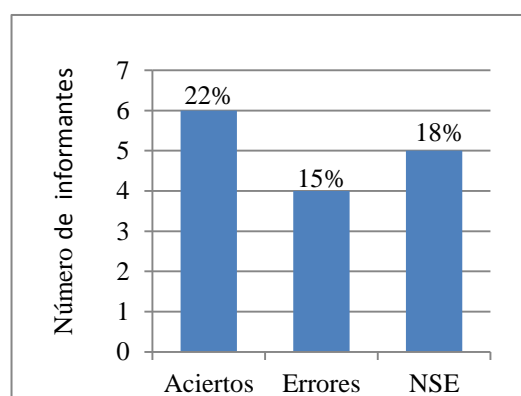


Fig. 15. Conocimiento del uso de *en*. Frase 2. B2.

La presencia de la preposición *en* en esta frase es obligatoria por ser regida por el verbo *insistir*. Así, el 55% eligió la preposición correcta. En cambio, el 41% cometió errores. De este índice de errores, algunos informantes optaron por la preposición *de* al razonar que en francés *de* es la preposición regida por el verbo *insister*, por lo que se trata de un error fosilizado del francés, a lo que se suma una tendencia a la ausencia de preposición por desconocimiento del régimen preposicional del verbo *insistir*.

Del 55% de los acertantes, el 22% ha concluido que el verbo *insistir* selecciona un grupo preposicional introducido por la preposición *en*. El 15% cometió el error al motivar que el uso de *en* se trataba de una expresión idiomática o que el complemento preposicional indicaba un lugar físico. El 18% se encontró con la imposibilidad de dar justificación debido a una carencia de conocimiento gramatical.

Frase 3: Preposición *de*

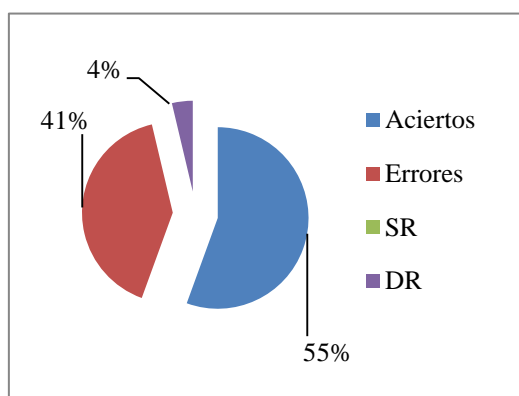


Fig. 16. Preposición *de*. Frase 3. B2.

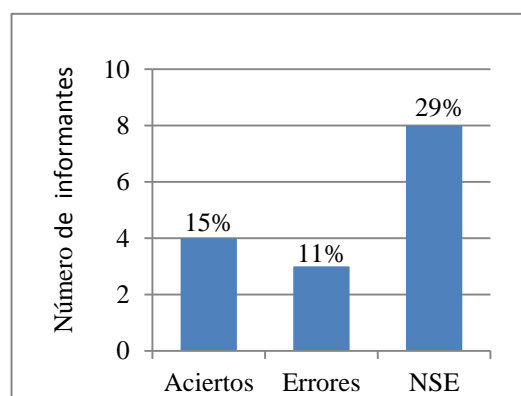


Fig. 17. Conocimiento del uso de *de*. Frase 3. B2.

La preposición seleccionada por el verbo *advertir* es *de*. Así, el 55% acertó en la elección de la preposición adecuada. Ahora bien, el 41% escogió la preposición *por*, semánticamente correcta, ya que establece una relación causal entre el núcleo y su término; sin embargo, es incorrecta desde la perspectiva del régimen preposicional. La proposición de dos respuestas, *por* y *de*, se debe precisamente a la existencia de dos variantes: una gramaticalmente correcta por el uso *advertir por*, en el que la advertencia se produce como efecto de un evento considerado como causa, y otra establecida por la regla sintáctica en *advertir de*. En este caso, el francés podría servirse del recurso para determinar el régimen preposicional por la similitud estructural observada en ambas lenguas.

Solo el 15% de los acertantes sabía que *advertir* se construía con un complemento de régimen introducido por *de*. El 11% formuló motivos alejados de la regla. Y el 29% no supo explicar la presencia de esta preposición en esta construcción.

Frase 4: Preposición *para*

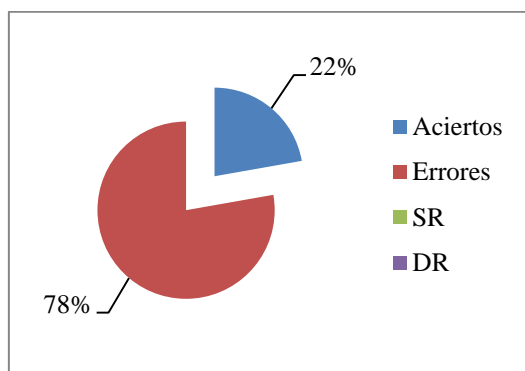


Fig. 18. Preposición *para*. Frase 4. B2.

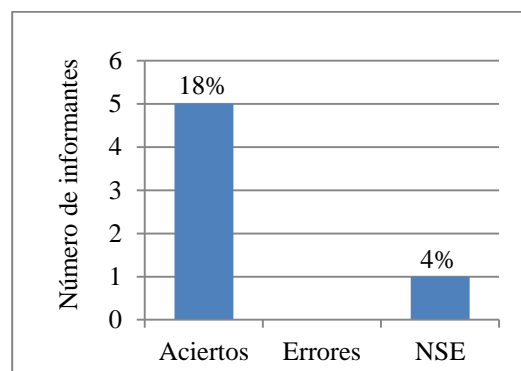


Fig. 19. Conocimiento del uso de *para*. Frase 4. B2.

Solo un 22% eligió correctamente la preposición *para*, mientras que el 78% optó por la preposición *por*. Probablemente, la falta de comprensión de la oración, por interpretar un sentido causal y/o la similitud de la estructura oracional a la forma pasiva, les indujo a error; a todo eso se añade el conflicto en el uso entre *por* y *para* para un hablante no nativo de ELE. Otro dato curioso es la elección errónea de la preposición *a*, puesto que, desde la perspectiva de la interferencia lingüística, la idea de finalidad se expresa mediante la preposición *pour* en francés.

En cuanto a la motivación del uso, solo el 4% de los acertantes no supo explicar por qué se utiliza la preposición *para* en la oración, posiblemente a causa del aspecto estructural de la misma, que generaba confusión.

Frase 5: Preposición *con*

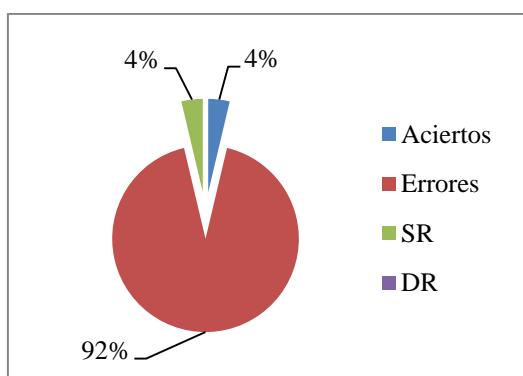


Fig. 20. Preposición *con*. Frase 5. B2.

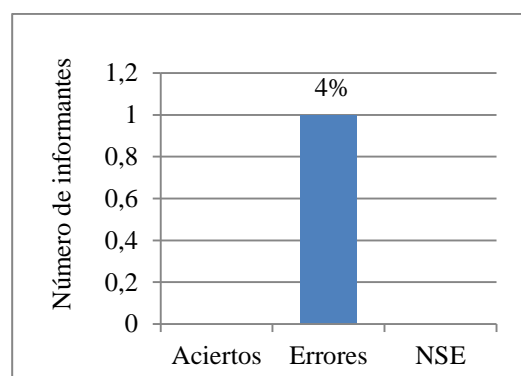


Fig. 21. Conocimiento del uso de *con*. Frase 5. B2.

El adjetivo deverbal *obsesionado* rige la preposición *con*, como el verbo *obsesionarse*. El complemento argumental introducido por la preposición *con* denota el objeto de la obsesión. El 92% cometió errores por interferencia de la lengua francesa y por falta de conocimiento de la lengua meta. Solo un 4% asoció la preposición *con* al adjetivo *obsesionado*. Otro 4% no dio respuesta alguna, por desconocimiento gramatical del español. Posiblemente, por la misma razón, ningún informante podía explicar el uso de esta preposición en la oración.

Frase 6: Preposición *a*

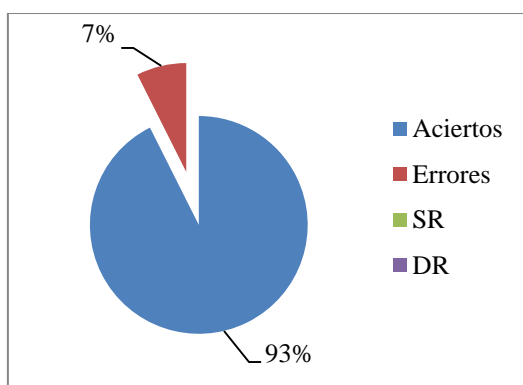


Fig. 22. Preposición *a*. Frase 6. B2

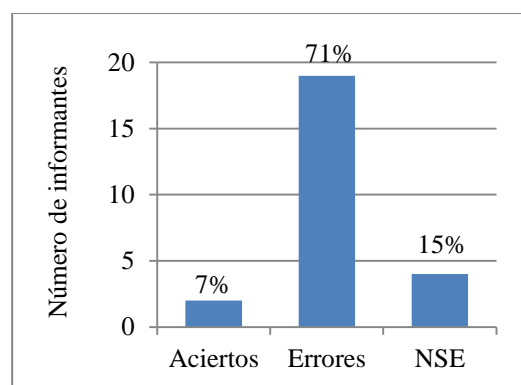


Fig. 23. Conocimiento del uso de *a*. Frase 6. B2.

‘Ir a algún lugar considerado como destino’ precisa el uso de la preposición *a*. El 93% de los informantes combinó esta preposición con el verbo *ir*, mientras que el 7%

seleccionó la preposición *en*, probablemente por analogía con la estructura [estar en casa] o [entrar en + Loc].

Si bien la mayoría de los informantes eligieron la preposición adecuada, se observó una falta de capacidad de aportar la explicación correspondiente a la construcción. Se percibe que existe un 71% de inadecuación en la explicación aportada. El 15% no motivó el uso de *a* y se limitó a mencionar que era la preposición correcta, por falta de conocimiento gramatical. Solo un 7% demostró que el verbo *ir* acompañado por la preposición *a* indica la dirección adonde se dirige el movimiento.

Frase 7: Preposición *por*

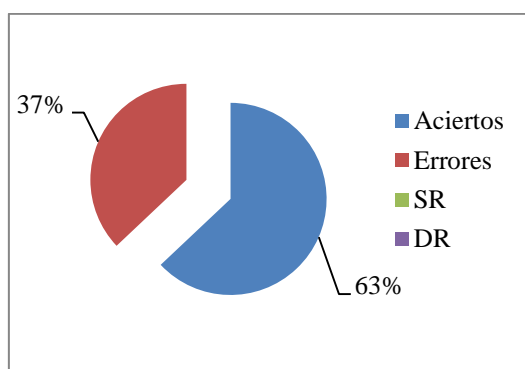


Fig. 24. Preposición *por*. Frase 7. B2.

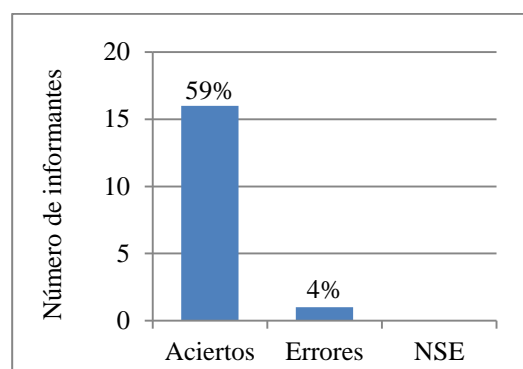


Fig. 25. Conocimiento del uso de *por*. Frase 7. B2.

El 63% de los informantes seleccionó la preposición *por*, en este caso, por la relación causal expresada en la oración. Ahora bien, el 37% se confundió al elegir la preposición *para* o *a*, posiblemente por incomprensión de la oración. No obstante, el 59% de los acertantes justificaron correctamente el uso de la preposición *por* en la oración, mientras que el 4% no podía motivarlo.

Frase 8: Preposición *con*

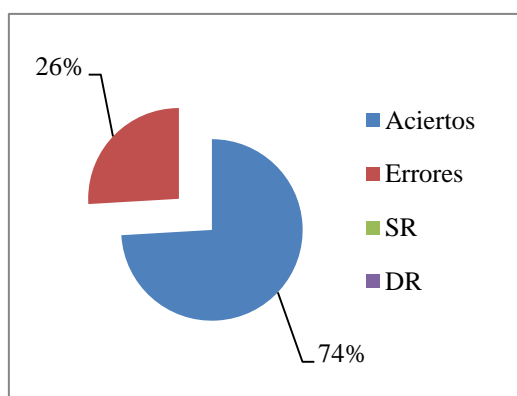


Fig. 26. Preposición *con*. Frase 8. B2.

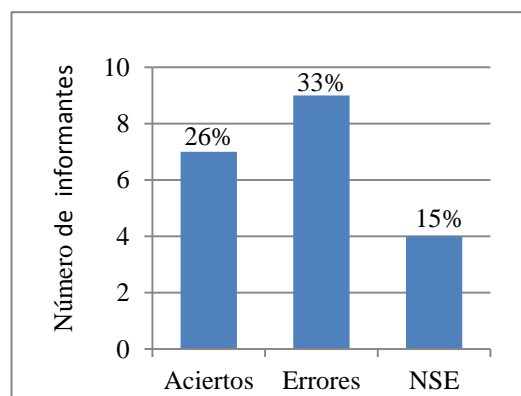


Fig. 27. Conocimiento del uso de *con*. Frase 8. B2.

Al igual que el verbo *enfadarse*, el adjetivo derivado *enfadado* exige la preposición *con* cuando el complemento es de rasgo humano o un sustantivo que designa a una persona. El 74% eligió el empleo de la preposición *con*, aunque solamente el 26% de ellos argumentó de manera satisfactoria la asociación *estar enfadado con alguien*. Otro 33% se equivocó en su explicación, y otro 15% no supo aportar justificación alguna por falta de conocimiento de la regla gramatical,

En cuanto a los errores, se ha contabilizado un 26% debido a la elección incorrecta de la preposición *por*. Esta incorrección resulta probablemente de la realización del verbo *enfadarse* y de su adjetivo *enfadado* con la preposición *por*, cuyo término, semánticamente abstracto, da un sentido causal a la oración. En este sentido, se puede decir que ha sido una sobregeneralización de estructura de la lengua meta. Otro dato importante pero erróneo es la aparición de la preposición *de* por elección de algunos informantes. Esta construcción *estar enfadado de* no pertenece ni a la lengua segunda ni a la lengua meta de los informantes.

Frase 9: Preposición *por*

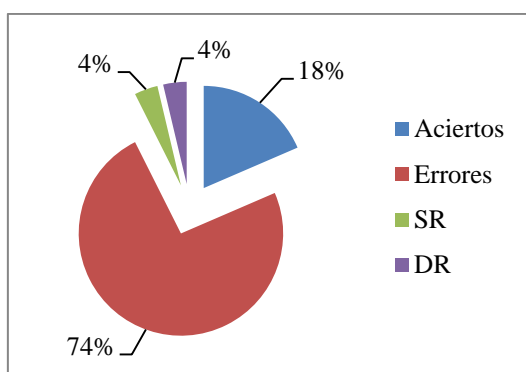


Fig. 28. Preposición *por*. Frase 9. B2.

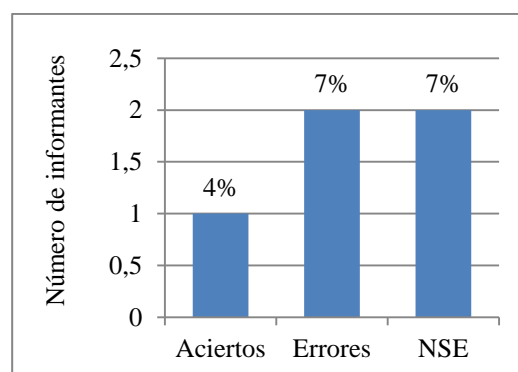


Fig. 29. Conocimiento del uso de *por*. Frase 9. B2.

El verbo *luchar* se construye con la preposición *por* para expresar una relación de finalidad entre el predicado y el sintagma preposicional. Este sentido de finalidad indujo a error al 74% de los informantes. Se debe a la interferencia lingüística del francés *lutter pour*. Un 4% no aportó ninguna respuesta, frente a otro 4% que consideró dos posibles propuestas; se observa un bajo índice de acierto de solo un 18%.

De este porcentaje de aciertos, solo un 4% identificó que la construcción del verbo *luchar* se realizaba con un complemento de régimen introducido por la preposición *por*. La falta de conocimiento de la regla gramatical generó errores e incapacidad de motivar su elección por parte del resto de los acertantes.

Frase 10: Preposición *con*

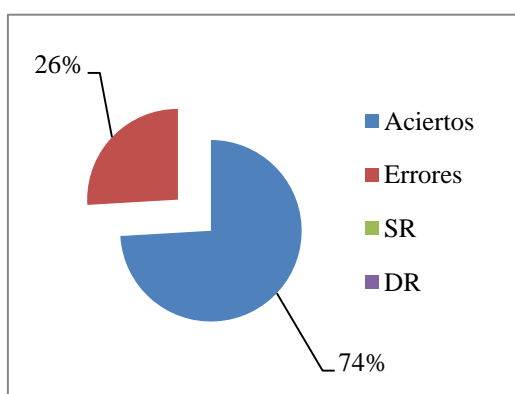


Fig. 30. Preposición *con*. Frase 10. B2.

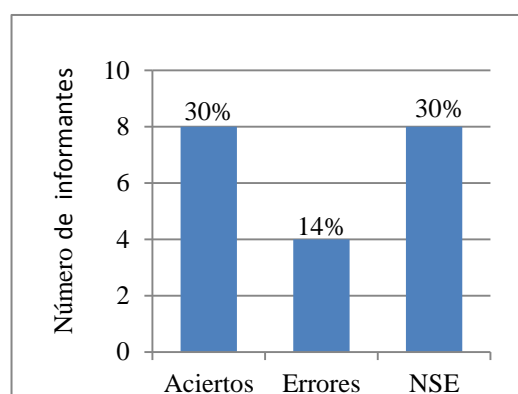


Fig. 31. Conocimiento del uso de *con*. Frase 10. B2.

En su forma preposicional, el verbo *soñar* rige la preposición *con*. El 74% acertó al seleccionar esta preposición entre las propuestas. El 26% se repartió entre elegir la preposición *de* o simplemente omitir el uso de cualquier preposición. La opción por la preposición *de* resulta de la influencia de la gramática de la lengua segunda, el francés, y la omisión de preposición, por carencia de conocimiento de la lengua meta y posiblemente por generalizar estructuras en las que dicha preposición en francés no se traduce en español: *intentar hacer algo*, por ejemplo.

En cuanto a la rección del verbo *soñar*, un 30% acertó, frente al 14% que se equivocó al justificar el uso de la preposición *con* en el contexto dado. Por último, otro 30% supo que la construcción correcta era *soñar con*, pero no podía explicar la regla gramatical correspondiente al caso.

En esta prueba, cuatro frases se realizaron con preposiciones que poseen propiedades interpretativas, cuyos usos se explican por las reglas establecidas y otras seis, con preposiciones con valores idiomáticos, por ser regidas por verbos o adjetivos. Si realizamos un recuento separado de los dos casos, obtenemos como resultado:

	Porcentaje de aciertos	Porcentaje de errores
Preposiciones regladas	68.5 %	31,5%
Preposiciones regidas	46,7 %	53,3 %

Cuadro 7. Porcentaje de aciertos de preposiciones regidas. Nivel B2.

No se han contado los casos de SR y de DR. Por lo tanto, se puede constatar que las preposiciones regidas presentan un índice de aciertos que no alcanza el 50%, con un porcentaje de errores que llega hasta casi el 54%. En otras palabras, estos índices denotan una falta de control del régimen preposicional de algunos verbos y adjetivos en español.

2.2.1.2. Resultados de la prueba A: Nivel C2

Al igual que la prueba A de nivel B2, ésta también consta de diez oraciones, cuyos resultados se representan gráficamente a continuación:

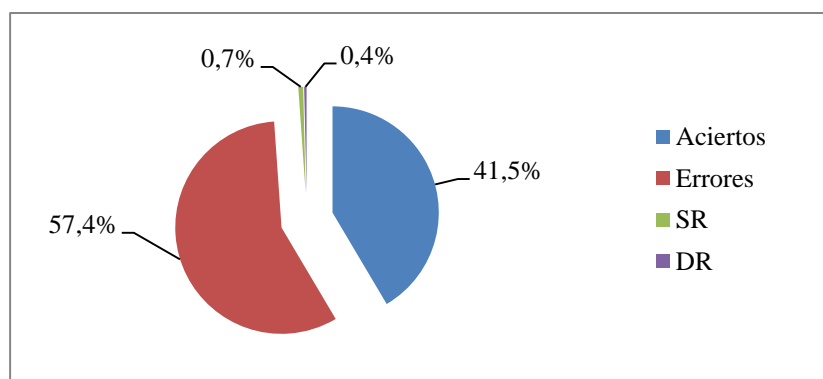


Fig. 32. Resultado general de la prueba A. Nivel C2.

En oposición al nivel B2, la prueba A de nivel C2 presenta un resultado general de aciertos inferior al 50%, es decir, un 41,5% frente a un 57,4% de errores, lo que supone una falta de dominio de los usos y de las construcciones preposicionales correspondientes a este nivel por parte de nuestros informantes. A continuación, presentaremos detalladamente los resultados obtenidos en cada oración:

Frase 1: Preposición *por*

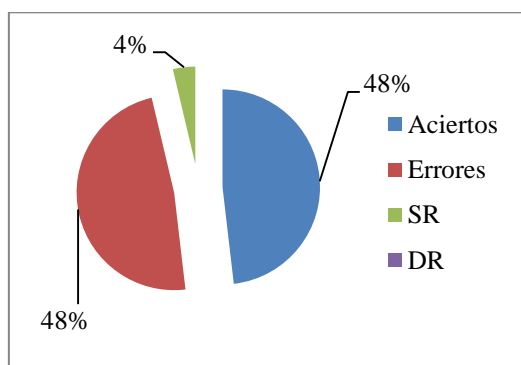


Fig. 33. Preposición *por*. Frase 1. C2.

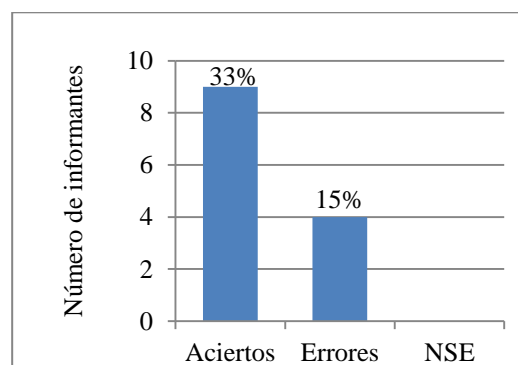


Fig. 34. Conocimiento del uso de *por*. Frase 1. C2.

El 48% de los informantes seleccionó la preposición *por*. Otro 48% cometió errores al elegir la preposición *a* o simplemente al no usar ninguna preposición, casos absolutamente correctos en la lengua segunda, a pesar del matiz significativo.

Ahora bien, un 33% de aciertos reconoció el valor de la preposición *por* en la oración y formuló la regla gramatical correspondiente. El 15% propuso una explicación inapropiada sobre el uso de la preposición *por*, posiblemente por incomprensión de la oración misma.

Frase 2: Preposición *a*

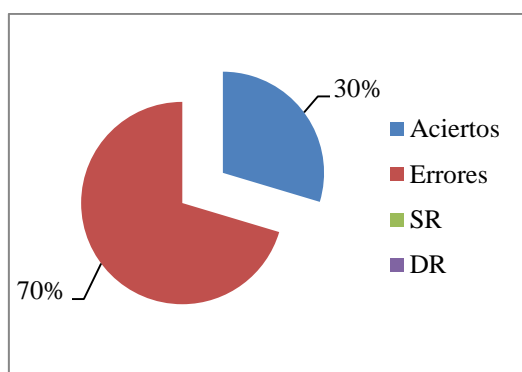


Fig. 35. Preposición *a*. Frase 2. C2.

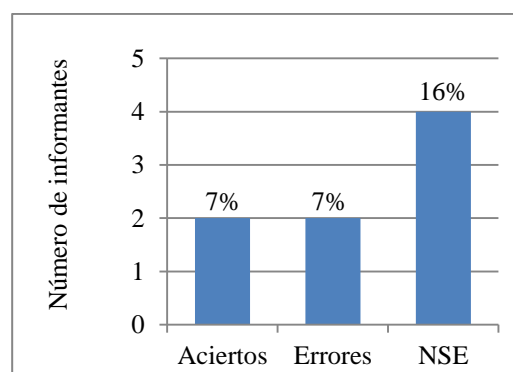


Fig. 36. Conocimiento del uso de *a*. Frase 2. C2.

Derivado del verbo *aficionarse*, el adjetivo *aficionado* se realiza con la preposición *a* por herencia preposicional. Debido a la interferencia lingüística del francés, el 70% de errores se repartió entre el uso de la preposición *de* o *por*, puesto que la construcción en francés puede asociarse tanto con la preposición *por* como con la preposición *de*.

Entre los acertantes, el 7% percibió la naturaleza regente del adjetivo *aficionado*, otro 7% aportó otra explicación y el 16% no reconoció la regla gramatical correspondiente al caso, por lo que no justificó su elección.

Frase 3: Preposición *de*

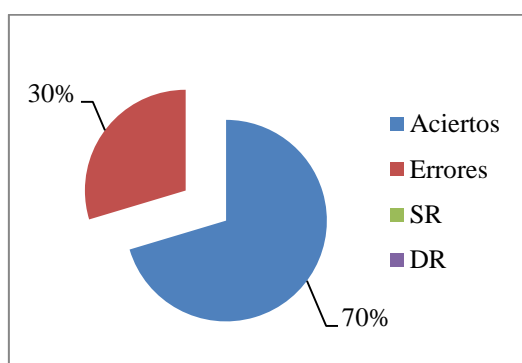


Fig. 37. Preposición *de*. Frase 3. C2.

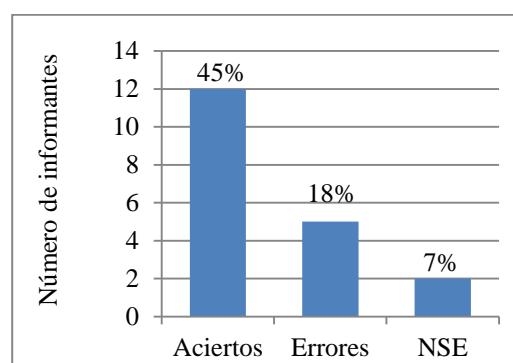


Fig. 38. Conocimiento del uso de *de*. Frase 3. C2.

La relación semántica entre la preposición y su término es la expresión de la profesión. Del porcentaje de aciertos, es decir, del 70%, más de la mitad de los informantes asimiló el funcionamiento de la estructura gramatical. Por lo tanto, hay un

bajo índice de entre los acertantes que, por carencia de conocimiento de la gramática española, propuso otra justificación o prefirió no formular ninguna explicación.

Frase 4: Preposición *con*

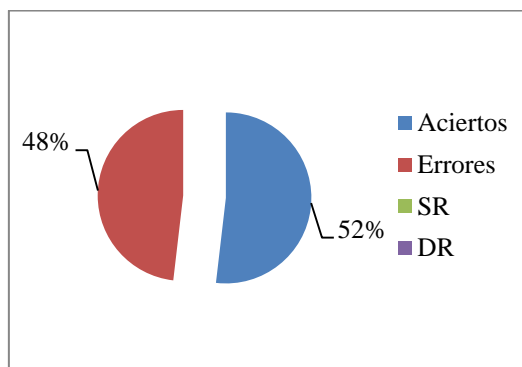


Fig. 39. Preposición *con*. Frase 4. C2.

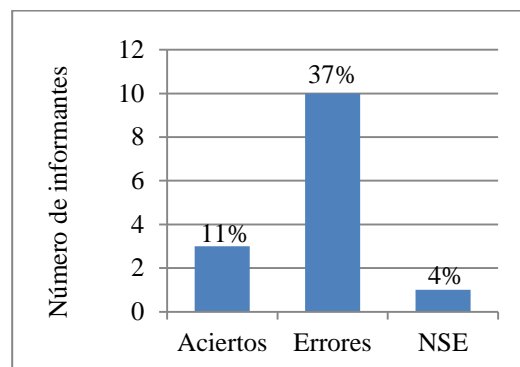


Fig. 40. Conocimiento del uso de *con*. Frase 4. C2.

El adjetivo *feliz* rige la preposición *con* para introducir su complemento de régimen. Un 52% acertó la estructura, mientras que un 48% había sido influido por la construcción francesa, lo que les llevó a elegir la preposición *de*.

El 11% de los acertantes atinó con el régimen del adjetivo *feliz*. El sintagma preposicional introducido por la preposición *con* expresa el objeto de la felicidad, cuya interpretación podría vincularse con una relación causal. Por tanto, el 37% dio una explicación equivocada y el 4% no se pronunció por falta de conocimiento de la lengua meta.

Frase 5: Preposición *de*

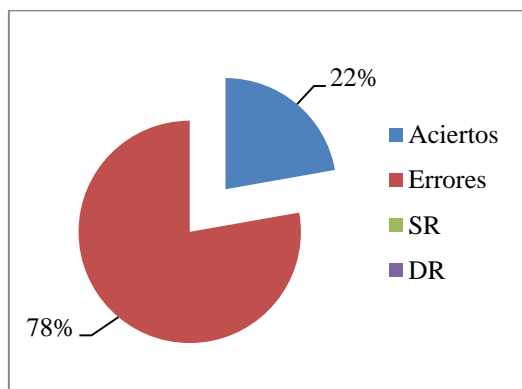


Fig. 41. Preposición *de*. Frase 5. C2.

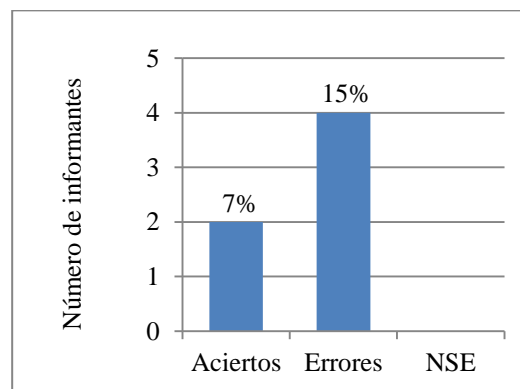


Fig. 42. Conocimiento del uso de *de*. Frase 5. C2.

El verbo *salir* necesita la presencia de la preposición *de* para denotar la procedencia, el origen o el punto de partida. En este sentido, el 78% cometió errores al pensar que la preposición *entre*, incluida en el complemento, era suficiente para indicar dicha relación. El error se explica por falta de conocimiento del sistema preposicional del español. Solo el 22% acertó al emplear la preposición *de* junto al término, formado por un grupo preposicional.

Debido a la estructura del complemento, solo el 7% de los acertantes atinó con el uso de la preposición *de* en la oración, y el 15% se equivocó probablemente por falta de conocimiento del sistema lingüístico de la lengua meta.

Frase 6: Preposición *por*

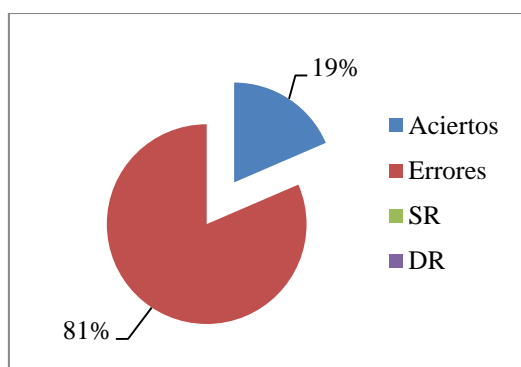


Fig. 43. Preposición *por*. Frase 6. C2.

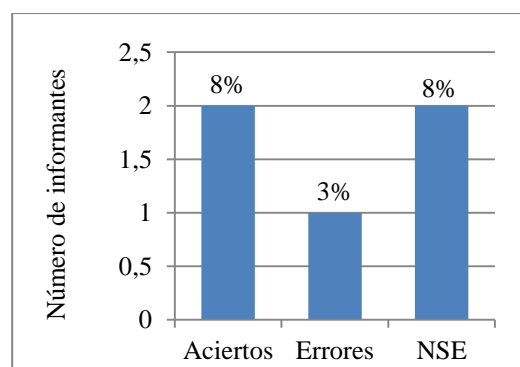


Fig. 44. Conocimiento del uso de *por*. Frase 6. C2.

El verbo *mirar* rige la preposición *por*, en el sentido de ‘cuidar de alguien’. Esto implica que la realización del verbo *mirar* con la preposición *por* conlleva un cambio semántico. Como consecuencia, el porcentaje de aciertos es bajo, con tan sólo un 19%. La presencia de un complemento que denota a una persona detrás del verbo llevó a los informantes a pensar que se trataba de un complemento directo, por eso, optaron por la preposición *a*. En este sentido, es un error de sobregeneralización de una regla gramatical. Se equivocaron también aquéllos que no eligieron ninguna preposición, por pensar que el complemento era un objeto directo, con el cual la lengua francesa no utiliza preposición. En este caso, se ha notado una falta de conocimiento de esta propiedad lingüística del español.

Del porcentaje de aciertos, un 8% demostró una asimilación de la estructura con la acepción del verbo al realizarla con la preposición *por*. Otro 8% no sabía explicar el motivo de su elección, y un 3% cometió errores en la justificación.

Frase 7: Preposición *a*

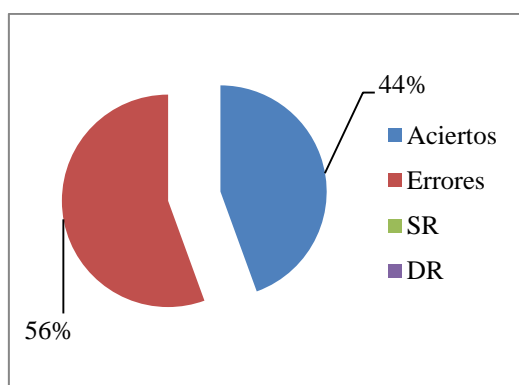


Fig. 45. Preposición *a*. Frase 7. C2.

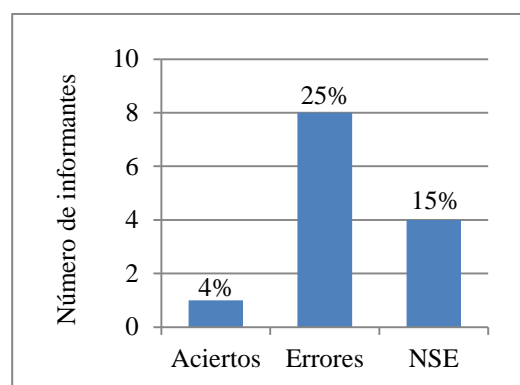


Fig. 46. Conocimiento del uso de *a*.
Frase 7. C2.

La preposición que rige el verbo pronominal *negarse* es *a*. El 44% acertó al escoger esta preposición, mientras que el 56% cometió errores al emplear la preposición *de* o simplemente al omitir el uso de cualquier preposición. El primer caso se debe a la influencia de la segunda lengua, en cuya gramática se usa la preposición *de*. El segundo caso, posiblemente, se deba a una sobregeneralización de ciertas reglas tanto de la lengua segunda como de la lengua meta.

En cuanto a la motivación de la opción por la preposición *a*, sólo un 4% expuso la exclusividad de régimen del verbo *negarse* con la preposición *a*. Por falta de conocimiento de la regla, el 11% se limitó a afirmar la adecuación de la preposición *a* en esta oración. Un dato muy importante es la confusión de la forma verbal, es decir, en su forma no pronominal se da la transitividad directa; en cambio, la forma pronominal se construye con un complemento precedido de la preposición *a*. De allí, se fundamenta este porcentaje de errores que se eleva a un 25%.

Frase 8: Preposición *por*

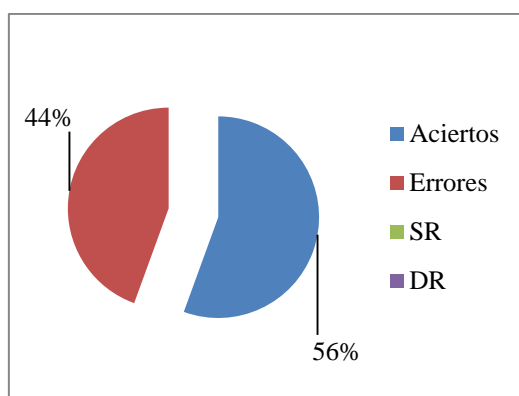


Fig. 47. Preposición *por*. Frase 8. C2.

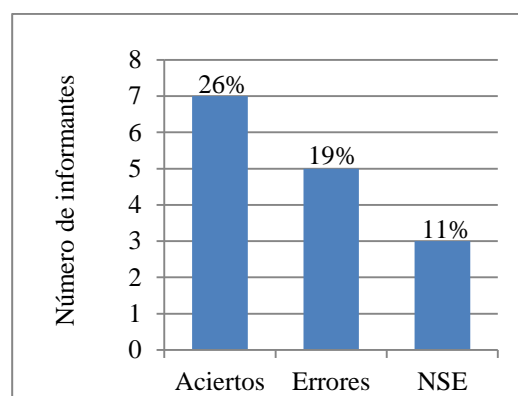


Fig. 48. Conocimiento del uso de *por*. Frase 8. C2.

El 56% eligió la preposición correcta *por*, mientras que el 44% cometió errores por falta de comprensión de la oración y, sobre todo, por influencia del uso de la preposición *pour* en la lengua segunda. No obstante, el 26% de los acertantes explicó satisfactoriamente el uso de la preposición *por*, frente al resto que no supo aportar explicación alguna, por falta de conocimiento de la gramática de la lengua meta.

Frase 9: Preposición *de*

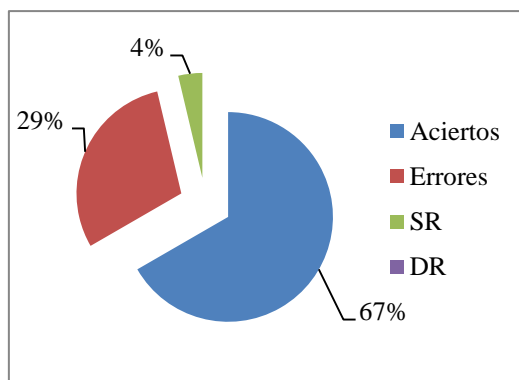


Fig. 49. Preposición *de*. Frase 9. C2.

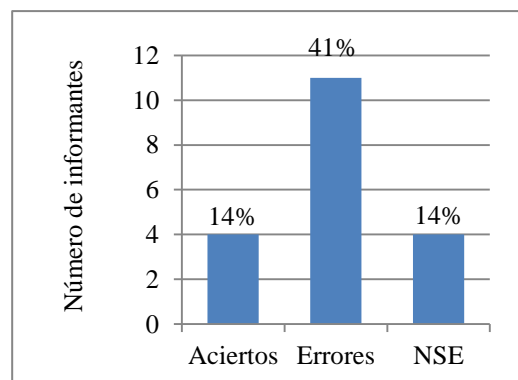


Fig. 50. Conocimiento del uso de *de*. Frase 9. C2.

Como el verbo *convencerse*, el adjetivo *convencido* exige la preposición *de* para introducir el complemento. El 67% empleó correctamente la preposición *de*. Del 29% de errores, hubo quienes usaron la preposición *en*, y otros omitieron el uso de preposición. La omisión de preposición se debe a la interferencia lingüística del francés. El uso de la preposición *en*, en cambio, no se percibe ni desde la influencia de la lengua

materna ni desde la interferencia de la lengua segunda, por lo tanto, es una información bastante llamativa.

De los acertantes, solo un 14% reconoció la naturaleza regente del adjetivo *convencido*. Un 41% intentó explicar su elección, aunque la explicación no fuera acertada. Otro 14% no se pronunció al respecto.

Frase 10: Preposición *en*

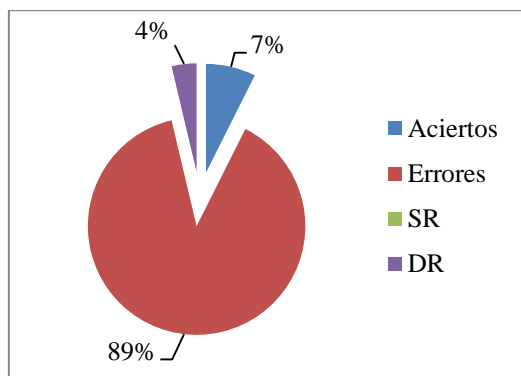


Fig. 51. Preposición *en*. Frase 10. C2.

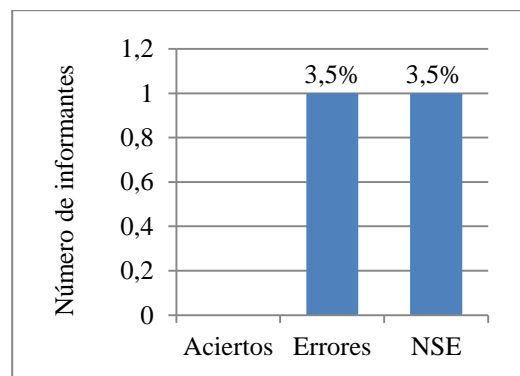


Fig. 52. Conocimiento del uso de *en*. Frase 10. C2.

El verbo *salir*, para expresar la semejanza entre dos seres humanos, precisa un complemento indirecto (que puede ser duplicado o sustituido por un pronombre átono de dativo) y otro complemento preposicional introducido por la preposición *en* para denotar una propiedad (cualidad o defecto). Por carencia de conocimiento gramatical en la lengua meta, sólo dos informantes eligieron usar la preposición *en*. El 89% escogió la preposición incorrecta *por*. Por la complejidad de la construcción, ningún acertante supo formular la explicación correspondiente a la estructura.

La prueba gramatical de este nivel consta de cuatro preposiciones con valores significativos y seis preposiciones con valores idiomáticos (régimen preposicional). Contabilizando separadamente los aciertos y errores en los dos casos, obtendremos como resultado:

	Porcentaje de aciertos	Porcentaje de errores
Preposiciones regladas	49%	51%
Preposiciones regidas	36,5%	63,5%

Cuadro 8. Porcentaje de aciertos de preposiciones regidas. Nivel C2.

La tabla demuestra un menor porcentaje de aciertos y un mayor índice de errores tanto en los casos de preposiciones regladas como en los de preposiciones regidas. Se entiende que la complejidad de las construcciones baja el número de aciertos y confirma la falta de dominio de estructuras preposicionales del español de parte de los informantes.

2.2.2. Expresión escrita: Gráfico general

En la prueba B que es la composición escrita, tenemos como resultado:

Nivel	Número de preposiciones utilizadas	Porcentaje
B2	729	14.6% (4976)
C2	523	11.2% (4658)

Cuadro 9. Número de preposiciones utilizadas en la prueba B.

Según la tabla anterior, se han contabilizado un uso total de setecientas veintinueve preposiciones en la segunda tarea de nivel B2 y quinientas veintitrés preposiciones en la de nivel C2. El 14,6% (nivel B2) y el 11,2% (nivel C2) representan el número de preposiciones utilizadas respectivamente en las composiciones escritas en comparación con la longitud total de las mismas.

En correlación con la ocurrencia de las preposiciones, las más utilizadas por orden de mayor a menor frecuencia son las siguientes:

	B2	C2	Total
Preposición <i>de</i>	262	156	418
Preposición <i>en</i>	153	97	250
Preposición <i>a</i>	116	122	238
Preposición <i>para</i>	55	45	100
Preposición <i>con</i>	40	36	76
Preposición <i>por</i>	39	34	73
Preposición <i>durante</i>	19	4	23
Preposición <i>hasta</i>	18	5	23
Preposición <i>desde</i>	8	5	13

Preposición <i>entre</i>	6	3	9
Preposición <i>sin</i>	5	6	11
Preposición <i>hacia</i>	4	2	6
Preposición <i>sobre</i>	3	1	4
Preposición <i>contra</i>	0	5	5
Preposición <i>según</i>	1	0	1
Preposición <i>tras</i>	0	2	2
Total	729	523	1252

Cuadro 10. Orden de frecuencia de aparición de las preposiciones

A partir de esta distribución, se puede decir que la composición descriptiva sobre *el viaje* ha generado más usos preposicionales que la composición narrativa sobre *el accidente*. No obstante, no existe tanta diferencia con respecto a la frecuencia de las preposiciones más utilizadas, a saber, *a, en, de, con, por, para*.

En cuanto a los aciertos y errores, representamos a partir del gráfico siguiente una repartición general de éstos:

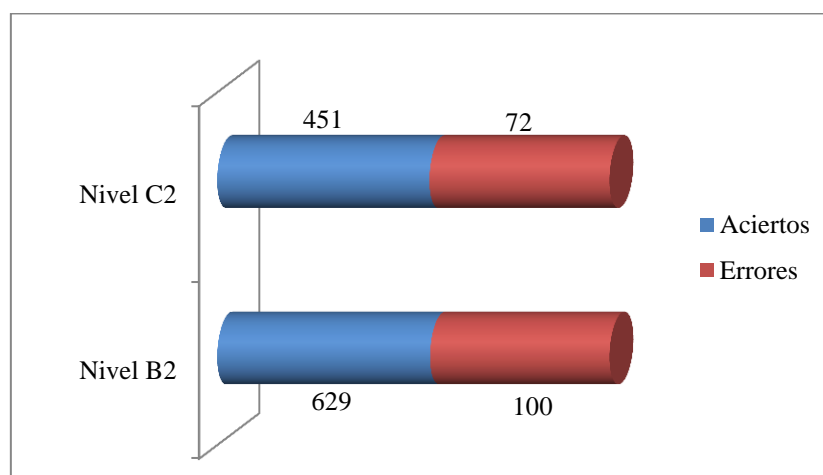


Fig. 53. Repartición general de la prueba B.

Como se trata de una composición libre, hay más aciertos que errores tanto en nivel B2 como en nivel C2. Consideramos que es un balance positivo respecto al dominio de las preposiciones en general.

Preposición	Nivel B2	Nivel C2
<i>en</i>	153	97
<i>a</i>	116	122
<i>de</i>	262	156
<i>para</i>	55	45
<i>con</i>	40	36
<i>por</i>	39	34
Otras preposiciones	64	33
Total	729	523

Cuadro 11. Preposiciones más utilizadas en la prueba B.

Los datos que hemos recogido representan la aparición de las preposiciones en las composiciones escritas, indistintamente de su uso correcto o incorrecto en los contextos. Como observamos, las preposiciones que reflejan un número elevado de realizaciones tanto en nivel B2 como en nivel C2 son *en*, *a*, *de*, *para*, *con*, *por*.

2.2.2.1. Descripción cuantitativa de los usos preposicionales

En la tabla anterior, hemos hecho un recuento global de las apariciones de las preposiciones en las redacciones. La tabla siguiente detalla los números de aciertos y errores en el uso de las preposiciones en los dos niveles, limitándonos a las preposiciones con alta frecuencia de usos:

Preposición	Nivel B2		Nivel C2	
	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores
<i>a</i>	103	13	110	12
<i>con</i>	30	10	23	13
<i>de</i>	246	16	145	11
<i>en</i>	110	43	72	25
<i>para</i>	54	1	41	4
<i>por</i>	25	14	28	6
Otras preposiciones	61	3	32	1
Total	629	100	451	72

Cuadro 12. Número de aciertos y errores preposicionales en la prueba B.

Cabe precisar que las preposiciones contabilizadas en estas tablas incluyen tanto las preposiciones regladas como las regidas por un verbo, un sustantivo o un adjetivo. Se puede decir que no hay mayor diferencia en lo que se refiere a la frecuencia de uso por preposiciones en los dos niveles. No obstante, se puede señalar una variación del porcentaje de errores por preposiciones que se distribuye como sigue:

Preposición	Nivel B2		Nivel C2	
	Errores	Porcentaje	Errores	Porcentaje
<i>a</i>	13	11.2%	12	9.8%
<i>con</i>	10	25%	13	36.1%
<i>de</i>	16	6.1%	11	7%
<i>en</i>	43	28.1%	25	25.7%
<i>para</i>	1	1.8%	4	8.8%
<i>por</i>	14	35.8%	6	17.6%
Otras preposiciones	3	4.6%	1	3%

Cuadro 13. Porcentaje de errores preposicionales en la prueba B.

En esta distribución, podemos ver que las preposiciones *con*, *en* y *por* presentan un porcentaje de errores más elevado comparado con el número de ocurrencias de dichas preposiciones en los dos niveles. Lo que supone que son las más conflictivas con respecto a sus usos y valores.

A continuación, se distribuye una representación cuantitativa de los casos en los que hace falta o no hace falta una preposición:

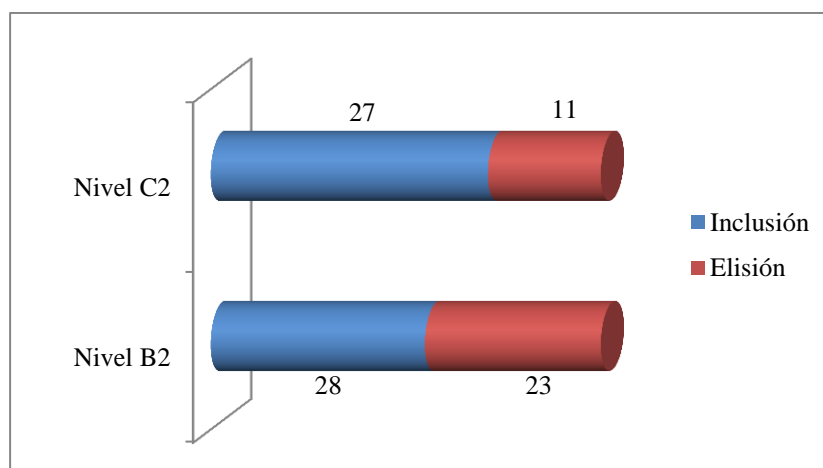


Fig. 54. Número de casos de omisión y adición innecesaria de preposiciones.

En el nivel B2, hay veintiocho casos en los que se debería emplear una preposición. En estos casos, era necesaria una realización con una determinada preposición. En cambio, existen veintitrés casos en los que era menester omitir la preposición.

Como podemos ver a través de este gráfico, tanto en nivel B2 como en nivel C2, hay una igualdad de número de casos en los que se requiere el uso de una preposición determinada. Ahora bien, había más estructuras en que no hacía falta el uso de preposiciones en nivel B2 que en nivel C2. En otras palabras, los informantes cometieron más errores en las composiciones de nivel B2, en comparación con las de nivel C2, en cuanto a estructuras que requieran la ausencia de preposición. Estos errores de inclusión y elisión son generados, por una parte, por la interferencia del francés y, por otra parte, por la sobregeneralización de ciertas reglas del sistema gramatical del español.

2.2.2.2. Recuento de las preposiciones regidas

La tabla siguiente presenta la distribución de los aciertos y errores en los casos de régimen preposicional:

	Aciertos	Porcentaje	Errores	Porcentaje
Nivel B2	44	6.9% (629)	29	29% (100)
Nivel C2	59	13.1% (451)	23	31.9% (72)

Cuadro 14. Porcentaje de aciertos y errores de preposiciones regidas.

Con respecto a la totalidad de las preposiciones utilizadas en las composiciones escritas, se ha contabilizado lo siguiente:

- a) En nivel B2, en total hay setenta y tres preposiciones con un balance de cuarenta y cuatro que han sido utilizadas correctamente con su núcleo (verbo, sustantivo o adjetivo) y veintinueve términos introducidos por preposiciones erróneas.
- b) En nivel C2, ochenta y dos preposiciones aparecieron exigidas por un núcleo, la mayoría por un verbo. Los cincuenta y nueve términos son encabezados por la preposición adecuada, mientras que los veintitrés no correspondieron a la exigencia de la estructura del núcleo.

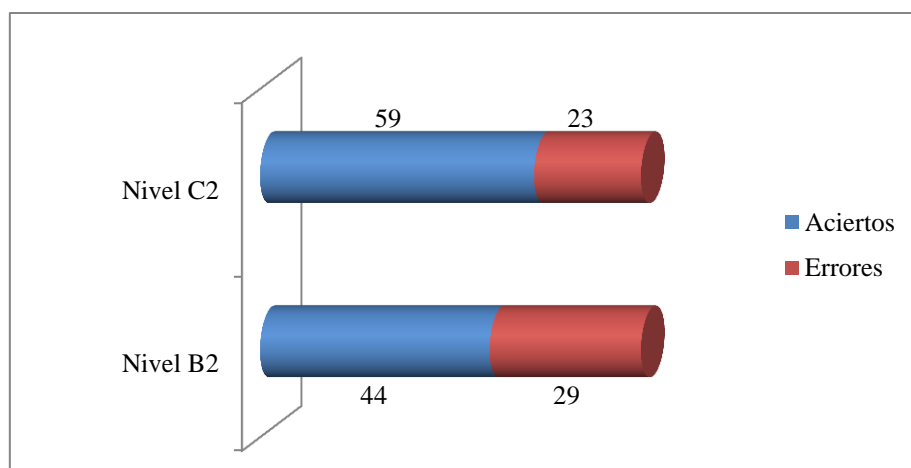


Fig. 55. Repartición de los aciertos y errores de las preposiciones regidas.

Según el gráfico, el tema propuesto ha generado más estructuras regidas en el nivel C2 que en el nivel B2. A continuación, se distribuyen detalladamente los aciertos y errores de construcciones de régimen preposicional en los dos niveles.

Preposición regida	Nivel B2		Nivel C2	
	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores
<i>a</i>	15	3	22	1
<i>con</i>	5	3	5	1
<i>contra</i>	-	-	5	0
<i>de</i>	20	13	19	5
<i>en</i>	3	2	2	3
<i>para</i>	1	0	4	2
<i>por</i>	0	1	2	0
Omisión de preposiciones	0	7	0	11
Total	44	29	59	23

Cuadro 15. Distribución de aciertos y errores de preposiciones regidas.

A partir de esta distribución, en los dos niveles, la preposición que registra más errores es *de*, junto con la omisión de preposición.

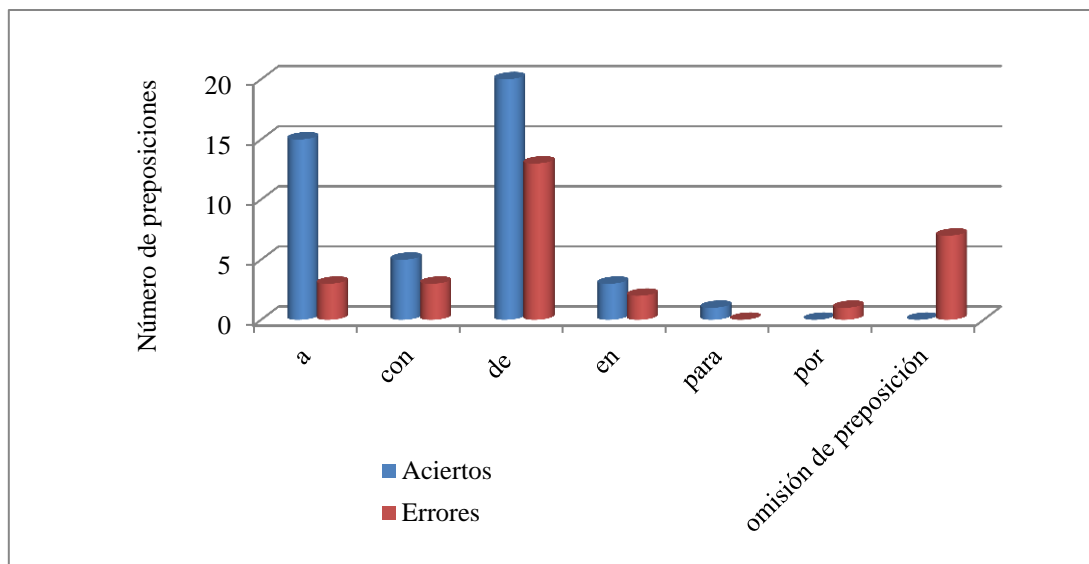


Fig. 56. Aciertos y errores de régimen preposicional. Prueba B. Nivel B2.

Como se puede ver, la preposición que se utiliza con frecuencia es la preposición *de*, pero también es la preposición donde se acumulan los usos erróneos. El resultado recontado en la prueba de control nivel C2 no dista mucho de lo presentado en este gráfico, ya que siguen siendo la preposición *de* y la omisión de preposición los casos llamativos relacionados con errores, como podemos ver en el gráfico siguiente:

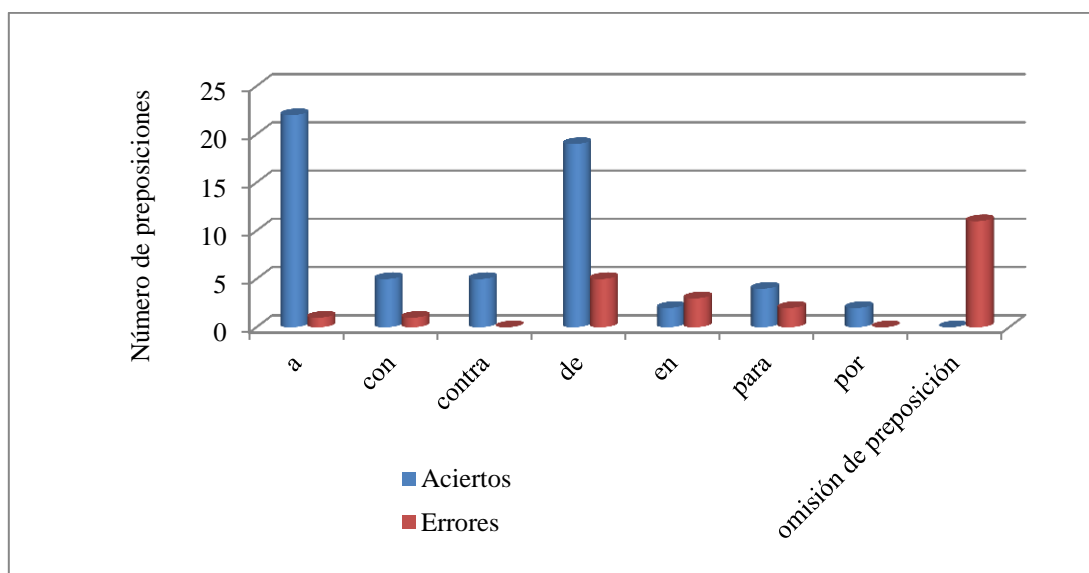


Fig. 57. Aciertos y errores de régimen preposicional. Prueba B. Nivel C2.

A continuación, procederemos al análisis de los errores preposicionales presentes en nuestro corpus.

2.3. Análisis de los errores preposicionales

Durante el análisis de nuestros corpus, los errores preposicionales que han aparecido en nuestro corpus se explican a partir de las siguientes tres posibles procedencias:

- Por influencia del francés.
- Por sobregeneralización de estructuras de la propia lengua española.
- Por falta de conocimiento del español. Esto abarca tanto la carencia de conocimiento gramatical, la incomprensión del contexto, como el desconocimiento de los matices significativos que pueda acarrear la selección de una preposición en lugar de otra.

Quedan fuera de este análisis los errores de locuciones preposicionales y adverbiales.

Empezaremos por presentar los errores preposicionales que no cumplan con los usos y valores preposicionales establecidos por las gramáticas de referencia y después analizaremos los errores de régimen preposicional. Seguiremos con una presentación por preposición para facilitar el análisis.

2.3.1. Errores en el uso de preposiciones regladas

En los apartados siguientes, presentaremos los errores que nuestros informantes han cometido y los motivaremos según los criterios indicados anteriormente.

2.3.1.1. Tipologías de errores en el uso de la preposición *a*

La preposición *a* es una de las preposiciones que ha alcanzado el mayor número de aparición en las producciones escritas de nuestros informantes, pero también con la que se registra un mayor porcentaje de errores. Los errores cometidos sobre la preposición *a* son de tres tipos: errores de omisión, errores de adición y errores de selección. A lo largo del análisis iremos resaltando a qué se debe dichos errores.

2.3.1.1a. Errores de omisión

- (1a) *He visto *Elena.* (A19_{B2})
- (1b) *Me recuerdo {Recuerdo}⁴⁹ hasta hoy *el tío que quiso matarme.* (B19_{C2})
- (1c) *La policía llegó y castigó *el ebrio.* (B20_{C2})
- (1d) *Cuando no deje de llorar mi hermano fue a llamar *mi padre.* (B27_{C2})

Uno de los errores que cometen nuestros informantes es la elisión de la preposición *a* delante del CD⁵⁰. Esta tendencia a omitir la preposición *a* delante del CD de entes personificados se debe a la influencia del sistema lingüístico del francés. La gramática de la lengua francesa especifica que “le complément d’objet direct (on dit aussi simplement objet direct) est rattaché au verbe directement, c’est-à-dire sans l’intermédiaire d’une préposition” (Grévisse, 2004 : §275). En esa misma línea, Bastida Mourinho (1978: 73) subraya que en francés el sintagma nominal complemento directo nunca lleva la preposición *a*, independientemente del hecho de que el CD alude a personas, cosas o animales: *J’ai vu Jean*, lo que confirma la influencia lingüística del francés en estas oraciones.

- (2) *Llamó *una ambulancia* (B13_{C2})

La ausencia de la preposición *a* después del verbo *llamar* podría resultar tanto de la influencia del francés como de la falta de conocimiento del español.

El verbo francés *appeler* en el sentido de ‘pedir a alguien que venga’ se construye de forma directa y no necesita el uso de una preposición. De hecho, se estructura de la siguiente manera: [X *Appeler* + Prep \emptyset + Y_{CDIR} (+/-animado)], por ejemplo: *appeler la police*, *appeler les pompiers* (Robert, 1992, s.v. *appeler*).

Desde la perspectiva de la propia lengua española, el verbo *llamar* es un verbo polisémico. En función de la acepción que tenga, podría formar parte de los verbos de denominación, de inducción, de apoyo o de comunicación. La acepción del propio verbo condiciona la relación semántica entre el verbo y su complemento, y también determina el esquema sintáctico en que debe aparecer. Se deduce que la falta de distinción de las diversas nociones semánticas de una pieza verbal puede provocar un

⁴⁹ De ahora en adelante se presentarán entre llaves las correcciones aportadas a las muestras de lengua. Dichas aportaciones sirven para ayudar a comprender el contexto.

⁵⁰ Para más muestras de lengua que reflejan este tipo de errores, véase Anejo V (B9_{B2} – B12_{B2} – B15_{B2} – B1_{C2} – B10_{C2} – B18_{C2} – B23_{C2} – B26_{C2}).

error sintáctico en lo que se refiere a la relación formal del verbo con los demás componentes de la oración.

2.3.1.1b. Errores de adición

A diferencia de lo que acabamos de ver anteriormente, en las oraciones siguientes observamos errores que se caracterizan por la adición innecesaria de la preposición *a* delante del CD.

- (3a) *Consistía en observar *a los animales nocturnos.* (B14_{B2})
- (3b) *Pudimos ver *a los tiburones saltar en el mar.* (B15_{B2})
- (3c) *Cuando llegó a la mitad de la calle vio *a un coche.* (B17_{C2})
- (3d) *Vi *a un accidente un día.* (B26_{C2})

El uso erróneo de la preposición *a* se explica por la sobregeneralización de la norma gramatical del español. Como lo hemos mencionado anteriormente, se señala que el CD animado o personificado aparece siempre con la preposición *a*. Esa idea de personificación/despersonificación del CD es la que justifica la presencia o la ausencia de la preposición *a* (Alcina Franch & Blecua, 2001: 860). Dado que el CD de las oraciones (3a) y (3b) son animales, entes animados considerados probablemente por los informantes como personificados, posiblemente esta es la razón que les indujo a colocar la preposición *a* delante de estos CDs. En los demás casos (3c) y (3d), se confirma una sobregeneralización del uso de la preposición *a* delante del CD de persona.

- (4) *El viaje fue fantástico durante el transporte {en el coche} que recorre *a esa región.* (B4_{B2})

También se trata de una sobregeneralización de la construcción de los verbos que denotan desplazamiento y que suelen combinarse con la preposición *a* para indicar precisamente la existencia y la dirección de un movimiento. Probablemente, al notar la existencia de un desplazamiento en la naturaleza conceptual del verbo *recorrer*, el informante reprodujo la construcción de un verbo prototípico de desplazamiento [ir + a + Loc] en la que la construcción en sí misma denota un desplazamiento hacia un lugar de destino: *Voy a Madrid.*

- (5a) **A los hispanistas de la facultad siempre viajamos con el conductor Liva.* (B19_{B2})
- (5b) *Gracias a Dios porque *a nadie murió.* (B23_{C2})

La presencia de la preposición *a* delante del SN *los hispanistas* y del pronombre indefinido personal *nadie* se debe, probablemente, a una sobregeneralización de la construcción del verbo *gustar*, que se estructura de la siguiente manera: [Dativo + V + S]: *A mí, me gusta el chocolate*, esquema propio del orden de aparición de los constituyentes en español. Esto implica que existe una confusión entre la persona que, en estas oraciones (5), desempeña la función sintáctica de sujeto de los verbos *viajar/morir*. Por lo tanto, no hace falta que le preceda ninguna preposición al sujeto y la persona que funciona como objeto indirecto en el caso de *gustar*, donde el uso de la preposición *a* como marca de función del dativo es imprescindible.

2.3.1.1c. Errores de selección

Varias oraciones son erróneas por el uso inadecuado de la preposición *a* en lugar de otra. A continuación, examinaremos si la presencia inadecuada de dicha preposición se debe a la interferencia del francés o a algunas normas o analogías del sistema lingüístico del español.

- (6) *Hay los que van a la iglesia, hay los que van *a la pícnica {excursión}*. (B23_{C2})

El error está ligado a la sobregeneralización de una estructura del español. Se refiere a la reproducción inadecuada de la construcción [ir + a + Loc]. De hecho, la proposición, *Van a la iglesia*, que precede a la errónea en la misma oración, presenta una estructura similar y, probablemente, es lo que llevó al informante a adoptar la misma forma en la siguiente, *Van *a la pícnica*, independientemente del error léxico, - sin lugar a dudas, se trata de un barbarismo a partir de la palabra francesa *pique-nique* o de la palabra inglesa *picnic*, que significa en español ‘excursión’-. La preposición *a* no tiene cabida en este contexto puesto que la palabra *excursión* no es un lugar físico, considerado como el punto final del movimiento expresado por el verbo *ir*, sino que se trata de nociones como viaje, compras, marcha, etc. que denotan el motivo del desplazamiento.

- (7a) **Al campo, todo es {está} limpio*. (B3_{B2})
 (7b) *Estaba yo *al primer plano*. (B4_{C2})
 (7c) *Pasamos los dos días de ese fin de semana *a la playa*. (B9_{B2})
 (7d) *El accidente ocurrió a las siete y media de la tarde *a Itaosy*. (B10_{C2})
 (7e) *Dormimos *a Mandoto*. (B27_{B2})

El uso erróneo de la preposición *a* en estas oraciones se explica por la interferencia del francés. En la lengua francesa, se emplea *à* para indicar una ubicación espacial precisa, independientemente de la naturaleza semántica del verbo (Riegel, Pellat, & Rioul, 1999: 372; Grévisse, 2004: 1506-1507). Se infiere que los complementos locativos en estas oraciones denotan lugares definidos y precisos (*à la campagne, au premier plan, à la plage, à Itaosy, à Mandoto*), de modo que el conocimiento lingüístico previo del francés les ha inducido a los informantes al error.

- (8) *Cuando me preguntaron algo que no lograba yo a {Ø} contestar, preguntó {pregunté} enseguida al pasajero vecino que estaba acostumbrado de {a} hacer el recorrido. Qué {Que} tenía suerte yo en aquel viaje. Claro que hice la pregunta *al malgache, así que los turistas no entendieron que yo tampoco no {Ø} sabía la carretera que tomaba. (B1_{B2})*

La palabra *malgache* tiene dos acepciones: gentilicio de los habitantes de Madagascar, y el idioma, lengua de comunicación del grupo que habita el país. En el primer caso, si consideramos solamente el fragmento oracional: *Hice la pregunta al malgache*, la oración es gramaticalmente correcta independientemente del contexto de habla, puesto que se puede entender una situación en la que el grupo está compuesto por gente de diferentes nacionalidades, y justamente el hablante hizo una pregunta a la persona oriunda de Madagascar.

Ahora bien, si nos basamos en el contexto en el que aparece este fragmento, observamos un error de selección de la preposición *a*. La intención comunicativa del hablante hace referencia a la lengua malgache. Deducimos que la comprensión del contexto desempeña un papel importante a la hora de elegir una preposición, ya que el uso de una preposición en lugar de otra cambia completamente el sentido de la oración. En este caso, resulta claro que el error se debe a la falta de conocimiento sobre la oposición semántica que produce la elección de una determinada preposición en lugar de otra.

- (9) *Cuando un animal es criado *a la alimentación, debe ser nutrido (A19_{B2} – A22_{B2}).*

El error de selección de la preposición *a* en (9) no está vinculado con la interferencia del francés ni con algunas estructuras de la propia lengua española, sino que se explica por la incomprensión del contexto. En muchas ocasiones, el informante está limitado en su comprensión de la idea general de la oración. No obstante, no podemos desvincular este fenómeno con el desconocimiento del sistema preposicional

del español, puesto que el dominio de los usos preposicionales ayudaría al informante a establecer una relación semántica apropiada al contexto.

- (10) *Íbamos *a la carretera durante cuatro horas.* (B23_{B2})

Se trata de un error de sobregeneralización que se enmarca dentro de la interferencia intralingüística. La selección errónea de la preposición *a* en este caso se explica por la generalización de la construcción [ir + *a* + Loc], que denota la dirección del desplazamiento. No obstante, el SN *la carretera* no alude al destino del movimiento, sino que, según el contexto, se trata del lugar por donde se realiza la acción denotada por el verbo, es decir, el trayecto.

- (11) *Se lo compré *a aprobar todas las asignaturas.* (A21_{B2})

El análisis de la estructura de la construcción del verbo *comprar* nos permite afirmar que la elección errónea de la preposición *a* se debe, probablemente, al desconocimiento del sistema preposicional del español y a la incomprensión del contexto. El verbo *comprar* es un verbo transitivo que normalmente selecciona dos argumentos para estar saturado: el comprador y el objeto comprado, lo que determina el carácter periférico de los otros complementos verbales que puedan aparecer en la estructura. Podemos decir que la falta de comprensión del contexto ha inducido a error al informante, que incurre en la selección de una preposición inapropiada. Dicho de otro modo, es imprescindible comprender la información transmitida en el contexto para poder elegir la preposición adecuada, con el objetivo de poner de manifiesto la relación semántica correspondiente.

- (12) *Dice que *a ella, sería capaz de cualquier cosa.* (A19_{C2} – A24_{C2})

La selección de la preposición *a* en este contexto es errónea. Aun así, no se explica por interferencia de la lengua francesa, ya que el acierto de la preposición adecuada en francés habría ayudado al informante a acertar la preposición correcta en español. Tampoco se justifica por interferencia de la propia lengua española, simplemente se debe a la carencia de conocimiento del sistema preposicional del español, es decir, al desconocimiento de los usos y valores de las preposiciones españolas.

- (13) *¿*A cuánto te salió la reforma de la casa?* (A1_{C2} – A9_{C2} – A16_{C2} – A24_{C2} – A25_{C2})

En principio, la noción del precio no lleva preposición ni en español ni en francés: *La falda cuesta 50 euros/La jupe coûte 50 euros*. Ahora bien, según afirma Moreno García (1995: 271), el uso de una determinada preposición sirve para aportar una idea nueva al contexto. La autora expone en su artículo la posibilidad de alternar varias preposiciones con la noción de precio en función de la información que el hablante quiere transmitir. De hecho, señala que se puede utilizar cuatro preposiciones diferentes: *a* expresa el precio fluctuante o el precio entendido por unidades de medida: *A tres euros el litro; A 0,88 euro el dólar*. En esta misma línea, Cuervo (1994, s.v. *a*) habla de un sentido distributivo de esta preposición, haciendo referencia al precio individual de una cosa. La preposición *de* indica el precio de una cosa dentro del grupo del mismo precio: *Un bolso de 30 euros*; las preposiciones *en* y *por* denotan el precio total, no obstante, en varias ocasiones la construcción con la preposición *por* expresa el precio pagado que, dependiendo del hablante, puede ser excesivo o resultar barato.

De acuerdo con estas ideas, se puede decir que el uso erróneo de la preposición *a* es el resultado de una carencia de conocimiento gramatical y, al mismo tiempo, del desconocimiento de los matices significativos que aportan estas preposiciones al combinarse con la idea de precio. Por lo tanto, es preciso tener un alto control de estos matices interpretativos para tener la capacidad de poner de relieve la relación semántica que se quiere expresar.

2.3.1.2. Tipologías de errores en el uso de la preposición *con*

Pese a que su frecuencia de aparición en las producciones escritas no es tan alta, hemos observado un número elevado de errores en relación con la preposición *con*. Dichos errores están ligados sobre todo con errores de selección.

- (14a) *Viajamos *con el coche hasta un lugar cerca de la isla.* (B5_{B2})
- (14b) *Pasó con rapidez por la calle *con una moto.* (B9_{C2})
- (14c) *Viajo *con un barco.* (B21_{B2})

La falsa selección de la preposición *con* se debe a un deficiente conocimiento del español. López (1972: 189) afirma que los verbos de desplazamiento, cuando se construyen con un complemento que denota el medio de desplazamiento, seleccionan de forma general la preposición *en*, y el SN complemento debe aparecer indeterminado para denotar el medio de locomoción de manera genérica. Ahora bien, la autora señala una posibilidad de realización de dichos verbos con la preposición *con* seguida de un

artículo definido como en *ir con la moto*, poniendo de manifiesto la existencia de una diferencia de uso. Según la autora, la construcción [$X_{\text{Desplazamiento}} + P_{\text{con}} + \text{Det}_{(\text{Artículo definido})} + Y_{\text{CC}(\text{modo})}$] conlleva un matiz de elección entre varias posibilidades de medio de desplazamiento, por lo que la oración (14a) sería correcta si imaginamos que el hablante tiene la posibilidad de escoger entre el coche, la moto, el avión, etc. como medios disponibles para desplazarse. Sin embargo, la misma oración resultaría incorrecta si la intención comunicativa del hablante consiste en especificar de forma general el medio de transporte que han utilizado para desplazarse.

En las oraciones (14b) y (14c), no se trata de este matiz de elección sino de una oposición de sentido, ya que en las dos oraciones el artículo que sigue a la preposición *con* es indefinido, lo que implica que es semánticamente diferente decir *pasar en moto*; *pasar con una moto*; *viajar en barco*; *viajar con un barco*. De hecho, siguiendo a López (1972), podemos decir que la construcción con la preposición *con* [$X_{\text{Desplazamiento}} + P_{\text{con}} + \text{Det}_{(\text{Artículo indefinido})} + Y_{\text{CC}}$] expresa la compañía, algo que se encuentra junto al hablante. Por tanto, al analizar la oración (14b), si lo que se quiere decir es que ‘el joven pasó por la calle con un juguete de moto en la mano’, en este caso, la construcción sería correcta; no obstante, si el hablante se refiere a la moto como medio de desplazamiento, debería usar la preposición *en*. Semánticamente, la misma explicación es aplicable a la oración (14c).

De la misma manera, se deberían considerar las oraciones siguientes:

(15a) *Me encanta jugar {montar} *con la bici.* (B19_{C2})

(15b) *Jugaba {montaba} en una calle al lado de mi casa *con una bicicleta.* (B27_{C2})

En estas oraciones, el error no se debe a la influencia del francés, por la simple razón de que para describir la misma situación en francés se suele decir *faire du vélo*. Como podemos ver, aparece en la expresión francesa la preposición *de*, que no está absolutamente relacionada con la que se ve reflejada en las oraciones (15). Por tanto, se puede descartar la lengua francesa como posible fuente del error en ambos casos.

Lo que se observa a partir de estas oraciones es una carencia de conocimiento del español. Primero, se trata de un error de selección del léxico verbal, al que se añade un error de elección preposicional, lo que confirma esta falta de conocimiento.

2.3.1.3. Tipologías de errores en el uso de la preposición *en*

Al igual que *a*, la preposición *en* es la preposición que ha acumulado un número elevado de errores (omisión, adición, selección) en sus usos con valores interpretativos. Es una de las preposiciones cuya adquisición y asimilación supone dificultad para los hablantes no nativos debido a su polisemia. A continuación, presentaremos las posibles causas de dichos errores.

2.3.1.3a. Errores de omisión

(16a) *En el otro car {coche} *que hubo {había} 20 personas, 5 estaban muertos.* (B24_{C2}).

(16b) *No me acuerdo del momento *el que se produjo el accidente.* (B7_{C2}).

La deficiencia de conocimiento del español ocasiona la comisión de este tipo de errores. El error se debe, por un lado, a la carencia de conocimiento sobre la naturaleza del verbo finito *había*, en el que el SN *coche* no puede funcionar como sujeto del verbo por el carácter impersonal del mismo. Por lo tanto, la elección de la construcción impersonal debería llamar la atención del hablante y considerar *el coche* como un complemento periférico al verbo, es decir, un complemento adjunto o circunstancial.

Ocurre lo mismo con la oración (16b). El verbo *producir* tiene como argumento un sujeto paciente que es *el accidente*, con lo cual la presencia de un complemento preposicional se posicionaría como adjunto. De ahí surge la necesidad de repetir la preposición que encabeza el complemento adjunto en el proceso gramatical de relativización. Las preposiciones se repiten delante de los pronombres relativos cuando la función sintáctica del antecedente lo requiere. Se concluye que la falta de conocimiento gramatical del español es la fuente del error en estas oraciones.

2.3.1.3b. Errores de adición

(17) *El coche *en el que debía transportarnos {llevarnos} estaba en {llegaba con} retraso.* (B23_{B2}).

Antes de proceder a determinar la causa del error en esta oración, cabe señalar que la adición innecesaria de la preposición *en* es un error si se considera que el coche funciona como sujeto de la proposición subordinada *debía transportarnos*. De lo contrario, el error no se sitúa a nivel de la preposición, sino que se encuentra en el núcleo del SV, cuyo verbo, en este caso, debería ponerse en la forma impersonal: *El*

coche *en* el que debían transportarnos (llevarnos) llegaba con retraso. Se puede comprobar la aparición de la preposición delante del relativo, que alude al antecedente, dada su función gramatical dentro de la oración. En este ejemplo, tiene como función de complemento locativo *debían llevarnos en el coche*. De no ser así, la presencia de la preposición *en* y del artículo definido *el* delante del relativo no tiene cabida en la proposición subordinada.

Considerando que la intención del hablante es conceder la función de sujeto al coche, en este caso, resulta innecesaria la presencia de la preposición *en* de la proposición subordinada *El coche *en el que debía transportarnos*. Podríamos decir que procede de la sobregeneralización de construcciones de relativos cuyos antecedentes requieren la presencia de una preposición debido a su función gramatical.

2.3.1.3c. Errores de selección

- (18a) *Salí *en el techo del tren.* (B4_{B2})
- (18b) *Me gusta viajar *en Tuléar.* (B11_{B2})
- (18c) *Íbamos a pasar las vacaciones *en el pueblo.* (B15_{B2})
- (18d) *Cuando llegué *en la parada del {de} autobús [...].* (B15_{C2})
- (18e) *Regresamos *en Tanà.* (B24_{B2})
- (18f) *[...] para llevarme *en la hospital.* (B27_{C2})
- (18g) *[...] antes de la llegada *en aquella iglesia [...].* (B18_{C2})
- (18h) *Realizaba un viaje *en Ambotofotsy.* (B21_{B2})

En estas oraciones se observa una falsa selección⁵¹ de la preposición *en* en lugar de la preposición *a*. Este tipo de error se debe probablemente al desconocimiento de la naturaleza semántica de los verbos. Los verbos *salir*, *viajar*, *ir*, *llegar*, *regresar* y sus sustantivos deverbales poseen como denominador común el aludir a un desplazamiento. De hecho, Alcina Franch y Blecua (2001: 875) afirman que los verbos de desplazamiento asociados con la preposición *a*, que a su vez introduce nombres de lugar o sustantivos que denotan lugar, expresan la dirección del desplazamiento hacia dicho lugar.

Otra razón, que está relacionada con el desconocimiento del léxico verbal y que ha llevado a los informantes a emplear la preposición *en*, tiene que ver con el significado del contexto, como en el caso del verbo *llegar* (18d). Se registran más oraciones erróneas con este verbo que con los demás verbos. Posiblemente los

⁵¹ Remitimos al lector al Anejo V para consultar más errores de este tipo (B5_{C2} – B9_{B2} – B12_{B2} – B13_{B2} – B15_{B2} – B18_{C2} – B19_{B2} – B22_{B2} – B23_{B2} – B24_{B2} – B24_{C2} – B25_{B2})

informantes han interpretado la ausencia de desplazamiento en la naturaleza semántica del verbo *llegar*, puesto que por definición *llegar* implica el fin de un desplazamiento. Han tomado en consideración el resultado de la acción, que es ‘encontrarse en un determinado lugar después de un desplazamiento’. Resulta claro, entonces, que por analogía con una situación estática, los informantes han elegido usar la preposición *en* en estas oraciones.

(19a) *Fuimos al campo *en casa de nuestros abuelos.* (B3_{B2})

(19b) *Tuvimos que regresar *en casa.* (B9_{B2})

(19c) *Nos vamos *en casa.* (A19_{B2} - A21_{B2})

El error está relacionado con la selección errónea de la preposición *en* en lugar de *a*. Se explica por generalizar la traducción española ‘en casa de’ de la preposición francesa *chez* (Grévisse, 2004: 1514). En francés, esta preposición es invariable, así que se construye tanto con verbos de movimientos como con verbos de localización: *Je vais chez toi; Je suis chez les Sánchez*. Sin embargo, la equivalencia española alterna la preposición que introduce *casa* en función de la relación semántica requerida por el contexto: *Voy a tu casa; Estoy en casa de los Sánchez*. Por lo tanto, deducimos que, en este sentido, el error se debe a la influencia de la lengua francesa.

Ahora bien, este tipo de error puede producirse por analogía con una construcción oracional del español: [estar + en casa]. Este tipo de oración forma parte de las oraciones que se usan con un alto grado de frecuencia en español, desde un nivel elemental hasta un nivel más avanzado. Se puede clasificar como una construcción afianzada en la mente del hablante. Así, la construcción [V Localización + P_{en} + Loc Casa (-Det)] se ha generalizado y ha interferido negativamente en la construcción de verbos de desplazamiento asociados con el locativo indeterminado *casa* (19b-19c).

(20a) *El balón fue lanzado por un niño *en un pozo.* (B7_{C2})

(20b) *Subió sus equipajes *en su habitación.* (B13_{B2})

(20c) *Echamos 3 litros de alcohol *en el río.* (B18_{B2})

En estas oraciones, la selección errónea de la preposición *en* se explica por la interferencia lingüística del francés. Grévisse (2004: 1498) puntualiza que para denotar el lugar, la lengua francesa dispone de tres preposiciones diferentes *à, sur, dans*. El autor matiza que, si bien las tres preposiciones indican un lugar, la preposición *à* hace referencia a un lugar preciso: *Je vais à Paris*, la preposición *sur* considera el lugar como una superficie: *Le livre est sur la table* y la preposición *dans*, como un volumen: *La clé est dans le tiroir*. Posiblemente, los informantes, al considerar que, en estos casos, en

francés se utiliza la preposición *dans* (*dans la rivière; dans un puits; dans la chambre*), han interpretado que se trata de una ubicación en el espacio de un objeto determinado (*los tres litros de alcohol; el balón; los equipajes*), sin tener en cuenta la naturaleza semántica de los verbos españoles y del significado del contexto.

(21) *Estaba {Llegaba} *en retraso.* (B23_{B2})

La forma sintáctica que aparece en (21) se debe a la adopción de la construcción francesa. En el diccionario Le Robert (1992, s.v. *en*) se plasma que en la lengua francesa existe una construcción preposicional formada por la preposición *en* y un sustantivo sin determinante [$P_{en} + SN_{(-Det)}$]. Esta construcción posee un carácter nocional, que puede ser el estado (*en guerre*), la forma (*en poudre*) o la manera (*en avance*). Así, se observa una clara influencia de la lengua francesa en esta oración.

(22a) *Viajamos *en familia.* (B5_{B2})

(22b) *Salimos de viaje *en familia.* (B22_{B2})

En (22), apreciamos la misma construcción sintagmática influenciada por la estructura francesa [$P_{en} + SN_{(-Det)}$], que transmite una noción de estado o de manera. Es evidente que este tipo de error esté clasificado entre los errores de influencia del francés; no obstante, se puede interpretar una falta de conocimiento de la lengua española, puesto que, si el francés en este tipo de construcción quiere transmitir una noción de estado (*voyage en famille*), el español pone de relieve la noción de compañía. Explícitamente, lo que se quiere transmitir en este contexto es que la familia realizaba junta un viaje.

(23) *Tomamos la partida {salimos} a las siete de la mañana *en Mausolée.* (B25_{B2})

El verbo *salir* forma parte de los verbos denominados de desplazamiento. La noción semántica del propio verbo indica el punto de partida del desplazamiento. El desconocimiento de la naturaleza léxico-conceptual del verbo hace que el informante se equivoque a la hora de determinar la preposición que requiere el verbo y el tipo de complementación que necesita. Deducimos, entonces, que el desconocimiento de la naturaleza léxica de la pieza verbal está ligado a la falta de conocimiento del español. Como consecuencia, provoca errores en la selección de la preposición que debe aparecer en una construcción.

(24) *La gente utiliza el coche para ir *en vacaciones.* (B4_{B2})

Se trata de una interferencia lingüística del francés. Esta oración comparte la misma estructura errónea que la oración (22), en la que el esquema oracional del francés es el siguiente: [P_{en} + SN_(- Det)]. Según el diccionario Le Robert (1992, s.v. *en*), la noción expresada en esta construcción es un estado (*en vacances*). De este modo, la construcción preposicional errónea viene de la estructura francesa: *Partir en vacances*. Incluso, podemos afirmar que el mecanismo que ha utilizado el informante es traducir literalmente la estructura del francés.

(25) *Era un viaje *en fin de semana para respirar un poco.* (B21_{B2})

Si bien la construcción de la oración (25) está estructurada de la misma manera que la de (22), la relación semántica vehiculada en la oración no alude a una noción de estado, ni de forma ni de manera. En este contexto, la intención del hablante consiste en especificar el viaje, es decir, determinar qué tipo de viaje se ha realizado. De esta manera, el error preposicional se explica por la interferencia de una estructura de la lengua francesa.

El mismo error podría explicarse a partir de la deficiencia de conocimiento del español con respecto a la existencia de oposiciones semánticas de una construcción, cuando se realiza con una u otra preposición. Independientemente del contexto en el que aparece la preposición, es gramaticalmente correcta si la intención comunicativa del informante consiste en una mera descripción del momento en el que transcurrió el viaje. Es decir, el viaje se realizó durante un fin de semana y no entre semana. Sin embargo, se observa una incorrección gramatical al seleccionar la preposición realizada en la oración si nos basamos en el contexto. Partiendo de esto, se entiende que el informante quiera aportar más informaciones acerca de este viaje, esto es, que quiera puntualizar la naturaleza del viaje: no es un viaje de larga duración, sino que solamente se trata de un viaje de dos días (de fin de semana).

(26a) *Viajaba *en la famosa carretera nacional siete.* (B1_{B2})

(26b) *Se perdieron {se derramaron} *en el suelo del coche.* (B3_{C2})

(26c) *Recorría tantas sangres {corría sangre} *en el asfalto.* (B4_{C2})

(26d) *Fue necesario recorrer unos seiscientos kilómetros *en la carretera.* (B5_{B2})

(26e) *Yo caminaba *en la acera de la calle de nuestro barrio.* (B20_{C2})

La falsa selección de la preposición *en* en estas oraciones⁵² puede resultar tanto de una transferencia interlingüística como del desconocimiento del español.

⁵² Se recogen los mismos errores en las producciones B16_{C2} – B24_{C2} (Anejo V).

Podemos decir que existe la influencia del francés en estas oraciones, puesto que, como apunta López (1972: 41), en francés es el término de la preposición el que arrastra la presencia de una determinada preposición, independientemente de la naturaleza semántica del término regente. Los verbos *marcher* (caminar); *couler* (correr); *viajar* (viajar), *recorrer* (parcourir), *derramarse* (se renverser) no influyen en la aparición de las preposiciones *sur*, *dans*, *par*, sino que dependen de la conceptualización de los elementos regidos: *la rue* (la calle), *le trottoir* (la acera), *la route* (la carretera), *terre* (el suelo) son considerados como una superficie limitada o como un volumen. Partiendo de los conocimientos previos del francés, creemos que los informantes, cuando se han dado cuenta de la posible realización de las preposiciones *dans*, *sur*, *par* en estas oraciones, han llegado a la conclusión de que existe una localización espacial; fenómeno este que explicaría la presencia de la preposición *en* española.

Por otro lado, se puede considerar también como fuente del error el desconocimiento de la naturaleza semántica del léxico verbal. El hecho de saber que son verbos de desplazamiento ayudaría, en principio, a descartar preposiciones que aluden a una localización estática, como es el caso de la preposición *en*. Por tanto, la conceptualización del hablante del fenómeno desempeña un papel importante, ya que permite comprender el contexto y escoger la preposición apropiada.

(27) *Caé {Me caí} *en los niños que están jugando.* (B19_{C2})

Es cierto que el verbo *caerse* puede alternar las preposiciones *en* y *sobre* en una construcción. En varias ocasiones, se puede llegar a la posible alternancia neutral entre ambas construcciones, como en *caerse en el sillón*; *caerse sobre el sillón*. Esa neutralización no se da en (27), por la simple razón de que el complemento objeto tiene un rasgo animado. López (1972: 192) apunta que la preposición *en* está vinculada con el concepto de continente, que indica la interioridad y equivale a la locución preposicional “dentro de”. El esquema sintáctico de la construcción sería $[X_{\text{Caerse}} + P_{\text{en}} + Y_{\text{LOC (continente)}}]$. En cambio, la preposición *sobre* está relacionada con la superficie, y marca la superposición. En este caso, la estructura construccional es la siguiente: $[X_{\text{Caerse}} + P_{\text{sobre}} + Y_{\text{LOC (superficie)}}]$. Se infiere, pues, que la preposición *en* de la oración (27) es el resultado del desconocimiento de los valores semánticos respectivos de *en* y de *sobre*. Es obvio que un individuo no puede caerse en (dentro de) otro individuo, pero, sí que puede caerse sobre (encima de) otro individuo.

Por otro lado, el error preposicional en esta oración podría ser por analogía con la construcción del verbo *tropezarse*. En su acepción de ‘dar con los pies al andar con lo que se puede caer’, el verbo *tropezarse* puede alternar entre las preposiciones que selecciona la preposición *en*, para denotar el objeto que ha causado la pérdida del equilibrio (Cuervo, 1994, s.v. *tropezar*).

2.3.1.4. Tipologías de errores en el uso de la preposición *de*

La preposición *de* es la que ha alcanzado un mayor número de realización en el conjunto de las producciones, y la que ha presentado también un mayor porcentaje de errores. En los usos que responden a reglas interpretativas, dichos errores se acumulan en los errores de omisión y de falsa selección.

2.3.1.4a. Errores de omisión

(28a) *Un coche salió *entre la espesa niebla.* (A1_{C2})⁵³

(28b) *Partimos {salimos} *aquí el 9 de abril.* (B27_{B2})

La omisión de la preposición *de* podría explicarse a partir del desconocimiento del sistema preposicional del español en (28a) y de la naturaleza semántica de los verbos *salir* y *partir* en las dos oraciones.

El desconocimiento del sistema preposicional se refiere precisamente a lo que Alcina Franch y Blecua (2001: 836) denominan agrupaciones de preposiciones. Los autores señalan que algunas preposiciones españolas pueden agruparse con otras, con el objetivo de introducir una determinada relación entre el elemento regente y su término, aunque éste ya está marcado por otra preposición. Asimismo, Alarcos Llorach (1994: 221) afirma que dicha agrupación de preposiciones sirve para matizar la relación que se quiere transmitir. En paralelo con este factor, podemos decir también que, posiblemente, la presencia de la preposición *entre* ha llevado a los informantes a considerar que ya no se precisa otra preposición después del verbo *salir*, al dejar completamente al margen la naturaleza léxico-conceptual del verbo. No obstante, la presencia obligatoria de la preposición *de* en (28a) no es por casualidad, a pesar de que el elemento regido *de*

⁵³ Véase también las producciones A3_{C2}–A6_{C2}–A9_{C2}–A11_{C2}–A12_{C2}–A15_{C2}–A16_{C2}–A17_{C2}–A18_{C2}–A19_{C2}–A20_{C2}–A21_{C2}–A22_{C2}–A23_{C2}–A24_{C2}–A25_{C2}–A26_{C2}–A27_{C2} (Anejo IV).

forma por sí mismo un grupo preposicional. Su presencia se debe a la naturaleza semántica del léxico verbal y del significado de la oración.

La falta de conocimiento sobre la naturaleza semántica del verbo induce a error a la hora de elegir la preposición apropiada a una construcción. Los verbos *salir* y *partir* semánticamente significan ‘dejar un lugar para ir a otro’. De ahí, se explica la obligatoriedad de la preposición *de* para indicar el origen del desplazamiento.

2.3.1.4b. Errores de selección

- (29) *Vino para tratar de sonsacar {sustraerle} dinero *de él.* (B14_{C2})

Se trata de un error de sobregeneralización de una regla gramatical sobre los usos de la preposición *de* como origen o fuente de algo. Es decir, el informante ha pensado que el que está identificado con el pronombre *él* es la fuente del dinero. Esta interpretación coincide perfectamente con el valor de origen de la preposición aquí utilizada, pero no procede con el verbo *sonsacar*. Dicho verbo tiene el sentido de ‘obtener una cosa de una persona con habilidad’. En el habla, lo que se suele sonsacar a una persona es una información que ésta mantiene en secreto: *Juan intentó sonsacar información al portero de la casa*. Pero probablemente, el informante se basaba en la analogía con el verbo *sacar* para determinar la estructura sintáctica del verbo *sonsacar* en esta oración.

- (30) *El loco tuvo {recibió} un golpe *de la puerta.* (B8_{C2})

La falsa selección de la preposición *de* se debe posiblemente a la imitación de otra estructura de la lengua francesa. La frecuencia de realización de la palabra *coup* con la preposición *de* francesa es muy alta, como lo demuestra el Diccionario Le Robert (1992, s.v. *coup*), por ejemplo, *coup de bec*, *coup de poing*, *coup de sifflet*, etc. en que dicha palabra tiene varias acepciones. Ahora bien, en el diccionario Le Robert se anota que la palabra *coup*, al designar los golpes físicos o materiales, selecciona otra preposición diferente de *de*. Como consecuencia, el error se explica por una sobregeneralización de una estructura del francés, que se enmarca dentro de la interferencia lingüística.

- (31) *Allí empezó un recorrido *de todos los lugares de mi infancia.* (B2_{B2})

La selección errónea de la preposición *de* se debe al desconocimiento de la naturaleza léxico-conceptual del verbo *recorrer*. En su acepción de ‘atravesar un

espacio por toda su extensión’, el verbo *recorrer* nunca selecciona una preposición que marca el origen del desplazamiento como en (31). Si bien el verbo *recorrer* es transitivo directo, el sustantivo que deriva de este verbo, sí que se realiza con un régimen preposicional fijo en español. Como el verbo implícitamente denota una trayectoria, el sustantivo deverbal *recorrido* selecciona la preposición *por* para introducir el complemento locativo a través del cual se efectúa la acción indicada por el verbo.

2.3.1.5. Tipologías de errores en el uso de la preposición *para*

La preposición *para* es la preposición con la que se ha anotado un menor número de errores. Los errores cometidos en relación con esta preposición son de falsa selección. A continuación, veremos las posibles fuentes de dichos errores.

(32) *Se lo compré *para aprobar todas las asignaturas.* (A1_{B2})⁵⁴

La selección errónea de la preposición *para* se debe probablemente a la dificultad de separar los valores de uso de la pareja preposicional *por/para*. De hecho, un hablante no nativo tiene la impresión de que en ciertas ocasiones pueden usarse indistintamente. En esa línea, López (1972: 203) especifica el problema apuntando que “en el campo nocional, los dos valores principales de ‘por’ y ‘para’ son causal y final, respectivamente; pero la causa y el fin se tocan constantemente”. Asimismo, De Bruyne (1999: § 10.12.1 – § 10.13.2) demuestra que ambas preposiciones tienen un valor común: la finalidad; el autor puntualiza, sin embargo, que solo en las relaciones finales en las cuales se puede proceder a la intercambiabilidad de las dos preposiciones. Dicho de otra forma, no son conmutables en las construcciones causales, ya que entre los valores de la preposición *para* no aparece la causa.

Por otra parte, la lengua francesa recurre al uso de la misma preposición para expresar tanto la causa como la finalidad. Según Grévisse (2004: § 1019), la preposición *pour* se utiliza para denotar ambas nociones. Por consiguiente, es posible que la sobregeneralización de esa permutabilidad de *para* y *por* con función final en español, junto con el empleo de una misma preposición en francés, ha llevado a los informantes a pensar que es posible usarlas indistintamente, al dejar completamente al margen el contexto de habla.

⁵⁴ También en A2_{B2} – A5_{B2} – A14_{B2} – A19_{B2} – A22_{B2} – A23_{B2} – A25_{B2} – A27_{B2} (Anejo IV).

(33) Dice que **para* ella sería capaz de cualquier cosa. (A2_{C2})⁵⁵

Bastida Mouriño (1978: 101) hace una observación sobre la equivalencia entre la preposición española *para* y la francesa *pour*. Ahora bien, la preposición española *para* no comparte los mismos valores que la preposición francesa *pour*, valores que se acercan más a los de *por* española derivados del *pro* del latín. Por una parte, asumimos que la falsa selección de *para* en (33) se debe a la consideración de que *pour* francesa siempre equivale a *para* española, pues si en francés se dice *pour elle* (con el significado de ‘en faveur de’), de acuerdo con esa noción de equivalencia entre *para/pour*, es normal que encontremos este tipo de oración.

Por otra parte, podemos decir que tanto la falta de comprensión del contexto como la separación de los valores nocionales de *por* y *para* podrían ser causas del error en esta oración. De Bruyne (1999: § 10.13.8) aclara que en español generalmente se usa la preposición *por* con el significado de ‘en favor de’.

2.3.1.6. Tipologías de errores en el uso de la preposición *por*

La preposición *por* es una de las que ha ocasionado la comisión de errores en las producciones de los informantes. Su frecuencia de aparición no es muy elevada, aun así se ha registrado un mayor número de errores al respecto, sobre todo en los errores de elección errónea.

2.3.1.6a. Errores de omisión

(34) Nadie sabía **donde* huyeron los dos hombres. (B10_{C2})

La omisión de la preposición en esta oración demuestra una deficiencia de conocimiento del español, que se traduce por el desconocimiento de la naturaleza semántica del léxico verbal. El verbo *huir* marca un desplazamiento, noción que impone la selección de una preposición en la que interviene un movimiento (Alarcos Llorach, 1994: 222) para introducir el complemento locativo. En esta oración, el complemento no aparece de forma explícita, sino que ya está referido mediante la presencia del pronombre relativo *donde*. Según el diccionario de la RAE, *donde* es un pronombre relativo que significa ‘en el que/en el cual/en que’, y hace referencia a antecedentes de

⁵⁵ También en A4_{C2} – A5_{C2} – A6_{C2} – A9_{C2} – A18_{C2} – A20_{C2} – A21_{C2} – A22_{C2} – A27_{C2} (Anejo IV).

carácter locativo determinado con noción estática. De este modo, el verbo *huir* exige la presencia de una preposición con rasgo dinámico para expresar la idea de desplazamiento. El matiz de aproximación o la imprecisión transmitida por la preposición *por* hace que su uso en este contexto sea más apropiado respecto a la preposición *a*, que demuestra exactitud y precisión del lugar.

2.3.1.6b. Errores de adición

(35) *Para ir *por allí hubo que coger una piragua.* (B15_{B12})

Según el diccionario de la RAE, *allí* significa ‘en aquel lugar/a aquel lugar’. Es un adverbio demostrativo espacial. En este contexto, no se refiere a transitar por aquel pueblo, sino ir o llegar allí. Por consiguiente, la presencia de la preposición *por* resulta innecesaria. Para ello, López (1972: 170) hace la distinción siguiente en lo que atañe a la preposición *a* y *por*: “con verbos de movimiento ‘a’ marca el término del mismo; ‘por’, el lugar intermedio entre el punto de partida y el de llegada”. La preposición está implícitamente integrada al adverbio *allí*, por tanto, no es necesaria su presencia delante del adverbio.

Ahora bien, este tipo de error puede ser causado por la interferencia del francés. La locución francesa *par-là* podría explicar la aparición expletiva de dicha preposición. Aun así, es la idea transmitida en el contexto la que no permite la presencia de la preposición *por* en este contexto.

(36) *Llovía mucho. Era *por la tarde y estaba un poco oscuro.* (B22_{C2})

El uso innecesario de la preposición *por* en este contexto se enmarca desde la perspectiva de la propia lengua meta, el español. Por un lado, se podría considerar que se trata de errores por hábitos lingüísticos del tipo *por la mañana*, *por la noche*, *por la tarde*. Por otro lado, el desconocimiento de la existencia del matiz significativo entre las oraciones: *Era tarde* y *Era por la tarde* produce un cambio de significado del contexto. López (1972) señala que, en muchas ocasiones, se produce una neutralización semántica en las construcciones en las que pueden alternar la presencia o la ausencia de la preposición *por*. Tal es el caso que ella nos demuestra en *Ayer noche*; *Ayer por la noche*, que quiere indicar semánticamente el mismo momento. En cambio, en (36) la aparición de la preposición *por* aporta una clara precisión con respecto al momento en que ocurrió el suceso y, en general, se refiere a una parte concreta de un determinado

día, fenómeno que no está especificado en el contexto. Ahora bien, tenemos *Era tarde*, que alude a una descripción del momento en que sucedió el acontecimiento, en oposición a *Era temprano*.

2.3.1.6c. Errores de selección

(37) *Organizó un viaje de estudio *por Morondava.* (B26_{B2})

La aparición de la preposición *por* se debe a la interferencia de la forma y del valor de la preposición francesa *pour*. El diccionario Le Robert (1992, s.v. *pour*) expone entre los diferentes valores de la preposición *pour* la idea de dirección o destino. De hecho, señala que sirve para expresar justamente la dirección y la finalidad del desplazamiento. De esta forma, es gramaticalmente correcto decir en francés: *Partir pour Paris*. De ahí, probablemente, viene el empleo de la preposición *por*.

(38a) *Dormimos *por tierra.* (B25_{B2})

(38b) *Enseguida se cayó *por tierra.* (B25_{C2})

Sin lugar a duda se trata de una traducción literal de la locución francesa *par terre*. Grévisse (2004: 1497) define que *par terre* describe algo ‘que está en el suelo o se ha caído al suelo’. Hay una oposición entre el español y el francés al referirse a la naturaleza semántica del verbo, como elemento regente, a la hora de seleccionar la preposición que se apropia al contexto. En español, el uso de una determinada preposición obedece a la noción léxica del verbo. De hecho, las preposiciones que acompañan a los verbos de (38a) y de (38b) no son las mismas, puesto que los verbos *caerse* y *dormir* no poseen la misma naturaleza semántica. El verbo *caerse* hace referencia a un desplazamiento, con lo cual exige la presencia de la preposición *a*; en este caso, *par terre* se traduciría por *al suelo*. Sin embargo, el verbo *dormir* alude a una actividad estática localizable, en este sentido, se construye con la preposición *en*, de modo que debemos traducir *par terre* por *en el suelo*. En esa misma línea, el diccionario Le Robert (1992, s.v. *par*) advierte de que, muchas veces, *par terre* se refiere a una localización en la que la noción de movimiento está descartada, o sea, algo que está *par terre* es algo que no se mueve.

(39) *Nos fuimos *por coche.* (B9_{B2})

Existen dos posibilidades para llegar a entender la presencia errónea de la preposición *por* en esta oración. Por una parte, la transferencia de la construcción francesa [P_{par} + SN_{LOC (modo)}], concretamente las del tipo *par avión; par le train* (Robert, 1992, s.v. *par*).

Por otra parte, se puede considerar como posible causa de este error la sobregeneralización del valor de la preposición *por*, al confundir los medios de locomoción (tren, moto, coche, avión, etc.) con los medios de comunicación tales como teléfono, correo, etc. (De Bruyne, 1999: § 10.13.6).

(40a) *Cuando un animal es criado *por la alimentación, debe ser nutrido.* (A1_{B2})⁵⁶

(40b) *Hicimos un pequeño espectáculo *por los residentes.* (B12_{B2})

Resulta evidente la presencia de la preposición *por* en estas oraciones cuando se apoya en una falsa correspondencia de *por* con *pour*. No obstante, el diccionario Le Robert (1992, s.v. *pour*) afirma claramente que la preposición *pour* sirve para denotar la finalidad o el destinatario, noción agregada a los usos de la preposición *para* en español.

Por otra parte, se puede leer el error en (40a) desde la perspectiva de la propia lengua española, esto es, por una mala interpretación de la construcción. Muchos de los informantes han considerado que se trata de una oración pasiva, cuya estructura generalmente se esquematiza de la siguiente manera: [X_{Paciente} + V_{ser} + PP_{-do} + P_{por} + Y_{Agente}]. De hecho, percibir la construcción [ser + PP] les ha inducido a error, sin intentar comprender el contexto.

En los apartados anteriores, hemos procedido al análisis de los errores en estructuras que responden a los usos preposicionales vinculados con propiedades interpretativas. A continuación, proseguiremos identificando las posibles fuentes de errores, esta vez, en estructuras en las que la preposición aparece por ser seleccionada por el léxico verbal u otro elemento regente.

2.3.2. Errores en la selección de la preposición regida

En los apartados siguientes expondremos los errores en que la preposición aparece por ser exigida por un núcleo, que podría ser un verbo, un adjetivo o un sustantivo. La presentación se hará de la misma manera que hemos presentado los errores y sus causas

⁵⁶ También se puede ver el mismo error en A4_{B2} – A5_{B2} – A8_{B2} – A9_{B2} – A10_{B2} – A11_{B2} – A12_{B2} – A13_{B2} – A14_{B2} – A15_{B2} – A18_{B2} – A20_{B2} – A21_{B2} – A23_{B2} – A24_{B2} – A25_{B2} – A26_{B2} (Anejo IV).

en relación con las estructuras no regidas. Adoptaremos una presentación por preposición y nos basaremos en los mismos criterios lingüísticos para describir sus posibles fuentes, a saber, errores de omisión, de adición innecesaria y de elección errónea. El predominio de una tipología de error depende de la concurrencia con la preposición tratada.

2.3.2.1. Preposición *a*

Con respecto a la preposición *a*, los errores de régimen preposicional consisten, específicamente, en omitir la preposición regida *a*. Este fenómeno no implica que no haya habido otro tipo de errores, sino que la concentración de errores se observa particularmente en los errores de omisión. Prueba de ello es que, más adelante, presentaremos casos en que las estructuras no rigen la preposición *a* y que, sin embargo, aparece realizada en ellas.

2.3.2.1a. Errores de omisión

(41a) *Nos negamos *colaborar.* (A6_{C2})⁵⁷

(41b) *Pero al final se decidió *decirlo {decírselo}.* (B22_{B2})

La ausencia de régimen en estas oraciones se debe a la sobregeneralización de la forma no pronominal de los mismos verbos en español [$X_{\text{negar/decidir}} + P \emptyset + Y_{\text{CD (Inf)}}$]: *Negó haber dicho eso; María ha decidido hacer la reforma de su casa.* Esta sobregeneralización está ligada a la falta de conocimiento lingüístico del español. La naturaleza simple o la pronominalización de un mismo verbo puede repercutir en su construcción sintáctica, ya que la transitividad directa o preposicional de un verbo depende de si aparece en su forma simple o en su forma incrementada por *se*.

(42a) *Yo no me atrevía *mirar {a} los heridos.* (B1_{C2})

(42b) *No me atrevo *conducir una moto.* (B6_{C2})

La ausencia de régimen en estas oraciones se enmarca dentro de la perspectiva de la interferencia lingüística del francés. Grévisse (2004: 1283) afirma que el verbo *oser* forma parte de aquellos verbos que se construyen con una completiva de infinitivo sin preposición. Asimismo, Caput (1969: 304) especifica que el esquema sintáctico de *oser*

⁵⁷ También vemos el mismo error en A7_{C2} – A8_{C2} – A11_{C2} – A12_{C2} – A15_{C2} – A19_{C2} – A22_{C2} (Anejo IV).

es el siguiente: [V + Inf]: *Je n'ose pas conduire une moto*, lo que implica una construcción transitiva directa.

No obstante, hemos de reconocer que la construcción directa del verbo *atrever* en su forma no pronominal existe también en español⁵⁸. Su significado es ‘dar atrevimiento’ y se estructura de la misma manera que su concurrente francés [X_{atrever} + Ø + Y_{Inf}], si bien esta forma está calificada como en desuso. Partiendo de esta estructura lingüística, podemos deducir que la sobregeneralización de dicha forma ha provocado la omisión del régimen en estas oraciones, sin tomar en consideración la forma en la que aparece el verbo (pronominal o no pronominal).

- (43) *Hemos pensado hacer una sorpresa a mamá para {como} asistir *la {una} fiesta {juntos}*. (B23_{B2})

Se observa una carencia de conocimiento del español de parte del informante. Es cierto que se consigue entender la idea que el informante quiere transmitir; su intención comunicativa se basa en que su hermano y él quisieron dar una sorpresa a su madre y llevarla a una fiesta, pero para ello se nota una gran deficiencia de recursos lingüísticos, no solamente en el tema del régimen preposicional, sino también en la estructuración de la propia oración. Esto implica que la secuencia *para asistir *la fiesta* debería formar una proposición completamente independiente de la anterior, ya que debería especificar en qué consiste la sorpresa.

- (44) *Yo tenía miedo *que ponía fuego el camión de la gasolina*. (B26C2)

La supresión de la preposición regida se debe a la estructura de la construcción francesa. En Le Robert (1992, s.v. *peur*), se realiza la observación de que *avoir peur*, como su sinónimo *craindre*, aparece con un complemento oracional que tiene una estructura transitiva directa: [X_{avoir peur/craindre} + P Ø + QUE + Y_{OS}]. En estos casos, la existencia o inexistencia de régimen está condicionada por el tipo categorial del complemento. En el caso del verbo *craindre*, su estructura es transitiva directa cuando se construye con un complemento sustantivo: *Je crains sa vengeance* (*Temo su venganza*) u oracional: *Je crains qu'il ne soit trop tard* (*Temo que sea demasiado tarde*); mientras que es transitiva preposicional, cuando el complemento es un verbo infinito: *Il craint de perdre l'avion* (*Temo perder el avión*).

⁵⁸ Disponible en <http://dle.rae.es/?id=4KTCwK0> [Fecha de consulta: 08/09/2016].

En lo que se refiere a la locución verbal *avoir peur*, rige la preposición *de* cuando la naturaleza del complemento pertenece a la categoría de los sustantivos: *J'ai peur du noir* (Tengo miedo **a** la oscuridad) y verbos infinitos: *Il a peur de la perdre* (Tiene miedo **a** perderla). En cambio, tiene una estructura directa cuando el objeto en función de complemento es una oración subordinada sustantiva: *Tu as peur que ça soit vrai* (Tienes miedo **a** que esto sea verdad).

Desde la perspectiva de la propia lengua española, podríamos considerar este error por analogía con la construcción del verbo *temer*. Como lo podemos ver en los ejemplos traducidos al español en el párrafo anterior, este verbo es transitivo cuando se combina con una completiva oracional [$X_{\text{Temer}} + P \emptyset + \text{QUE} + Y_{\text{OS}}$]. Como conclusión, la ausencia de régimen podría deberse probablemente a esta razón analógica.

(45) *Fue a llamar {a} mi padre y *buscar un coche.* (B27_{C2})

La omisión de la preposición *a* delante del verbo *buscar* se debe a la construcción del verbo francés *aller*. Gougenheim (1971: 83) apunta que el verbo *aller* está acompañado directamente de un infinitivo, para formar una estructura perifrástica que expresa una acción futura. De este modo, el esquema sintáctico es [$V \text{ aller} + \text{Inf}$]: *Je vais sortir* (Voy **a** salir). Asimismo, Lamiroy (1983: 36)⁵⁹ señala que los verbos de desplazamiento como *aller* se construye directamente con un infinitivo y adopta la configuración sintáctica siguiente: [$V_{\text{aller}} + V_{\text{Inf}}$], cuando el infinitivo completa el verbo. Lo que explica la ausencia de la preposición *a* en (45).

Aun así, al analizar esta oración, hemos considerado otro aspecto, desde un punto de vista estructural, que podría ayudarnos a entender la omisión de la preposición, pues este tipo de errores suele ocurrir cuando se desconoce que la preposición regida debe repetirse en estructuras coordinadas.

2.3.2.1b. Errores de adición

(46a) *No lograba *a contestar.* (B1_{B2})

(46b) **Aprobé *a tener el gasto del viaje.* (B6_{B2})

⁵⁹ La misma autora ha hecho un estudio comparativo de las construcciones con el infinitivo de los verbos de movimiento y desplazamiento del francés y del español, en las que el complemento infinitivo puede ser complemento nuclear o complemento periférico de la oración.

En (46b), la selección de la pieza verbal no encaja con el contexto. Aun así, se entiende que el informante hace alusión a un logro como en (46a). En las dos oraciones, la presencia de la preposición *a* se debe a la influencia del francés. En palabras de Lablanche (2003: 37), las construcciones infinitivas pueden estar relacionadas con un elemento verbal mediante una preposición, en general *de* o *à*. De hecho, el verbo *réussir* (lograr) aparece entre los verbos que se acoplan con un complemento infinitivo introducido por la preposición *à* (Grévisse, 2004: §877) para denotar el cumplimiento de la acción indicada por el verbo infinitivo: *J'ai réussi à résoudre le problème* (Logré/Conseguí resolver el problema). Ahora bien, en español el verbo *lograr/conseguir* está clasificado entre los verbos transitivos, que seleccionan una subordinada completiva de infinitivo⁶⁰ como objeto directo (Hernanz, 1999: 2277). Por consiguiente, se corrobora la existencia de una transferencia de la forma francesa a la producción en español.

(47) *Un niño alrededor de 5 años intentaba *a cruzar la calle.* (B18_{C2})

La selección expletiva de la preposición *a* en esta oración puede tener su explicación en la interferencia del francés. La construcción francesa [*s'essayer à + Inf*] puede esclarecer la presencia de la preposición *a* en (47).

En francés, el verbo *essayer* en su forma simple puede asociarse con las preposiciones *à* o *de*. Grévisse (2004: § 878) advierte que la construcción con *à* es un cultismo reducido a ámbitos literarios. Ahora bien, el autor apunta que la forma pronominal *s'essayer* se enlaza con la preposición *à* para introducir la subordinada completiva de infinitivo: *Ils s'essayaient à monter à cheval* (Intentaban montar a caballo). De esta manera, la forma pronominal *s'essayer* nunca aparece con la preposición *de*. Deducimos que el error de usar la preposición *a* después del verbo *intentar* se debe probablemente a la forma pronominal *s'essayer à*, o también a la forma arcaica, aunque ésta nos parece una opción demasiado rebuscada por estar más alejada del uso actual de la lengua.

La forma con la preposición *de* del verbo no pronominal *essayer* es la que ha influido en la oración siguiente: *Intentaba *de parar el camión* (B2_{C2} – B22_{B2}). El verbo

⁶⁰ Lluïsa Hernanz (1999) hace hincapié en que la construcción con subordinada completiva de infinitivo se difiere de las demás construcciones subordinadas por la ausencia del nexo subordinante *que*. Esta carencia del nexo subordinante se explica por su incompatibilidad con las formas verbales en forma no personal.

francés, concurrente a *intenter*, se combina con la preposición *de* para expresar el esfuerzo realizado, con el objetivo de obtener algo o un resultado (Robert, 1992, s.v. *essayer*): *Elle essaie de voler un article (Intenta robar un producto)*. Por tanto, está claro que el verbo *essayer* exige la aparición de la preposición *de* para encabezar su completiva de infinitivo [$X_{\text{essayer}} + P_{\text{de}} + Y_{\text{Inf}}$], construcción que se da directamente en español. En otras palabras, la completiva de infinitivo constituye el objeto directo del verbo *intenter*, cuya estructura es [$X_{\text{Vt (intenter)}} + \emptyset + Y_{\text{CD (Inf)}}$].

La aparición de la preposición *de* podría explicarse también desde la perspectiva de la propia lengua española. La existencia de la estructura *tratar de* nos da la clave para entender el uso de la preposición *de* en la oración *Intentaba *de parar el camión*. El verbo *tratar*, en el sentido de ‘procurar el logro de algún fin’, es intransitivo y selecciona la preposición *de* para introducir su completiva de infinitivo: *Trato de ahorrar dinero*. Queda demostrado que no podemos descartar la influencia de las estructuras adquiridas y aprendidas de la propia LO.

(48) *Es verdaderamente horrible para mí *a ver el accidente.* (B20_{C2})

La interferencia lingüística del francés motiva la presencia de la preposición *a* en esta oración. En francés, aparte del verbo, las construcciones infinitivas pueden estar asociadas también con un adjetivo mediante las preposiciones *à* o *de* (Lablanche, 2003: 37). Posiblemente, el uso erróneo de la preposición *a* en esta oración se deba a la construcción francesa [$\text{Adj.} + \text{à} + \text{Inf}$], en la que el adjetivo constituye un grupo semántico con el infinitivo. Partiendo de esta idea, por ejemplo, en la oración *cette formule est facile à retenir*, el SN *cette formule* puede ser a la vez sujeto del verbo copulativo *être* y el objeto directo del infinitivo *retenir*: *Retenir cette formule est facile*. En español, no se define como objeto directo, sino que se interpreta como paciente del infinitivo (Bosque, 1999: 247). Cabe precisar que la oración no quiere decir que la fórmula sea fácil, sino que su memorización lo es. Entonces, se puede deducir que la adición innecesaria de *a* se debe a la estructura de la construcción francesa.

Un aspecto muy importante que hay que tener en cuenta es la propiedad sintáctica del sujeto. Bosque (1999: 252) señala que la preposición que enlaza el adjetivo al infinitivo depende de la naturaleza del sujeto de la oración, fenómeno lingüístico que ocurre en español y en francés. La oposición de determinación/indeterminación del sujeto justifica el uso de una determinada preposición: a) *L'accident est horrible à voir* (*El accidente es horrible de ver*), b) *Il est/C'est horrible de voir l'accident* (*Es horrible*

ver el accidente). Como podemos observar, en francés se utiliza la preposición *à* para enlazar el adjetivo y el infinitivo si el sujeto es explícito como en (a), mientras que se usa *de* con el sujeto indeterminado (b). La variación de la preposición sucede también en español, si el sujeto es determinado, se emplea la preposición *de*; en cambio, se deja vacío cuando el sujeto es impreciso.

2.3.2.1c. Errores de selección

(49) *Tienes que mirar *a tu hermano, que es más pequeño que tú.* (A1_{C2})⁶¹

Se observa una sobregeneralización de la construcción $[X_{vt} + P_a + Y_{CD}]$ del español. Los informantes tienden a sobregeneralizar una regla que ellos conocen, aplicándola a contextos en los que dicha regla no tiene cabida. Este fenómeno se debe al desconocimiento de las posibles acepciones del verbo *mirar*, en términos generales, por falta de conocimiento del español. El verbo *mirar* puede ser transitivo o intransitivo. La construcción transitiva del verbo puede ser de naturaleza directa (transitividad directa) o preposicional (transitividad preposicional), en función de su acepción en las diferentes realizaciones en las que aparece. De hecho, la idea (acción, estado, proceso) transmitida por el verbo requiere una complementación diferente. Por consiguiente, el error estriba en considerar que, en (49), ‘dirigir la vista con atención a alguien para verlo’ es la acepción del verbo *mirar*. No obstante, se percibe otra acepción del verbo analizando bien el contexto. Dicha acepción del verbo *mirar* se refleja en lo formal, por lo que *mirar*, en el sentido de ‘cuidar, proteger, defender a alguien o algo’, se suele construir con la preposición *por*: $[X_{mirar} + P_{por} + Y_{CRP}]$.

(50) *Nuestro viaje consistía *a visitar parques nacionales.* (B26_{B2})

La construcción del verbo *consistir*, cuyo complemento es un infinitivo, forma parte de los casos en los que se observa una diferencia de régimen en distintos idiomas. En francés, el verbo *consister* rige la preposición *à* para introducir la complementiva de infinitivo, *-Le voyage consistait à visiter des sites touristiques-*; mientras que su equivalente español selecciona la preposición *en* en la misma construcción $[X_{consistir} + P_{en} + Y_{Inf}]$: *El viaje consistía en visitar lugares turísticos*. Resulta claro que la presencia de la preposición *a* en (50) se debe a la interferencia lingüística del francés.

⁶¹ También en A1_{C2} – A4_{C2} – A6_{C2} – A7_{C2} – A8_{C2} – A9_{C2} – A11_{C2} – A12_{C2} – A14_{C2} – A15_{C2} – A16_{C2} – A17_{C2} – A18_{C2} – A20_{B2} – A22_{C2} – A23_{C2} – A24_{C2} – A25_{C2} – A26_{C2} – A27_{C2} (Anejo IV).

2.3.2.2. Preposición *con*

La poca realización de *con* en estructuras regidas hace que no se haya observado unas muestras de lengua erróneas con esta preposición. Solo se han rastreado un número mínimo de errores de falsa selección, que son:

- (51) *Una chica [...] *con quien me enamoré enseguida.* (B17_{B2})

La selección errónea de la preposición *con* en esta oración se explica a partir de analogías de construcciones del español. En primer lugar, el informante podría ser inducido a error por similitud construccional con el verbo *casarse* (*Me casé con Juan*), aunque *casarse* (V. de actuación física) y *enamorarse* (V. de sensación) no pertenezcan a los mismos grupos verbales. El hecho de considerar que el verbo *enamorarse* es un verbo simétrico, en el que *Me enamoré *con una chica* podría equivaler a *la chica y yo nos enamoramos*, constituye la fuente del error. En definitiva, la falta de conocimiento de la naturaleza léxico-conceptual del verbo hace que el informante utilice los conocimientos adquiridos en la propia lengua meta para desenvolverse en dicha lengua.

- (52) *Tuvimos problema *con encontrar un taxi abordable.* (B17_{B2})

La estructura *tener problema* puede alternar entre las preposiciones *con* y *para* para introducir su complemento argumental. En muchas ocasiones, es la naturaleza categorial del complemento la que condiciona el tipo de régimen preposicional adecuado.

La aparición de la preposición *con* es el resultado de una carencia de conocimiento del español. Esto es, la realización con la preposición *con* en esta oración requiere un complemento sustantivo: [$X_{\text{tener problema}} + P_{\text{con}} + Y_{\text{CRP (SN)}}$]: *Tiene problema con su coche*. Mientras que en esta oración (52), el informante quiere poner de relieve la dificultad que tenía para encontrar un taxi. En este sentido, la lengua española posee una preposición que denota expresamente la finalidad, que es *para*. Podemos deducir que el error se explica por la sobregeneralización de la estructura con *con*, por falta de control lingüístico sobre el español.

2.3.2.3. Preposición *en*

Con respecto a la preposición *en*, los errores se acumulan particularmente en los errores de falsa selección.

2.3.2.3a. Errores de adición

- (53) *Por lo testarudo que soy, no me interesa *en lo que dicen mis padres.* (B19_{C2})

La sobregeneralización de una estructura de la propia lengua meta podría ser fuente de varios errores de un hablante no nativo. La aparición innecesaria de la preposición *en* se debe a la interferencia de la construcción del verbo *interesar* cuando está incrementado con *se* pronominal que podría realizarse con la preposición *por* o *en*, excepto que la forma con *en* es menos frecuente (DPD, s.v. *interesar*⁶²). Dicha construcción se esquematiza de la siguiente manera: [X_{Interesarse} + P_{en} + Y_{CRP}]: *Me interesé en este libro*. En este caso, el verbo pronominal *interesarse* significa ‘mostrar interés por algo’. En este caso, se requiere la presencia de un sujeto que experimenta y siente ese interés. En (53), dicho rol está expresado mediante un dativo *me*, debido a la estructura de la oración y la forma verbal. Creemos entonces que el error se explicaría por la aplicación de la estructura del verbo pronominal en otra sintácticamente diferente.

2.3.2.3b. Errores de selección

- (54) *Una vez asistía *en un accidente cuyo testigo fui yo.* (B5_{C2})

Nos basamos en la falta de conocimiento de la noción léxica del verbo *asistir* para explicar el error de régimen en esta oración. En la lengua española, el verbo *asistir* posee varias acepciones, de las cuales depende su construcción sintáctica. La forma intransitiva con la preposición *en* es una variante de Colombia⁶³, según la explicación aportada en el DRAE y significa ‘vivir, habitar’: *Aurelio asiste en la montaña*. Nos parece conveniente presentar este aspecto de la lengua española, aunque no creemos que el error en (54) esté fundamentado en ello. Ahora bien, suponemos que probablemente por analogía con la construcción *estar presente en* el informante ha estimado que la

⁶² Disponible en <http://lema.rae.es/dpd/?key=interesar> [Fecha de consulta: 23/08/2016].

⁶³ Disponible en <http://dle.rae.es/?id=417vOR6> [Fecha de consulta: 23/08/2016].

preposición regida por el verbo *asistir* es también *en*. En definitiva, con la acepción de ‘acudir a un lugar para estar presente en un acontecimiento’, en español el verbo *asistir* exige la presencia de la preposición *a* para introducir el complemento con carácter locativo.

(55) *Mi hermana Carla siempre ha soñado *en ser actriz.* (A20_{B2})

La selección errónea de la preposición *en* ocurre por analogía con el verbo *pensar*. Los verbos *soñar* y *pensar* pertenecen al mismo grupo verbal y posiblemente es en esta relación en la que se basaba el informante para identificar el régimen del verbo *soñar*. Como afirma Cano Aguilar (1987: 362), cuando *pensar* “indica un proceso que se realiza a propósito de algo”, selecciona la preposición *en* para introducir su complemento: *Últimamente solo piensas en comer; Pienso en vosotros.*

Esta afinidad puede explicarse también desde la perspectiva de la interferencia lingüística del francés. En el diccionario Le Robert (1992, s.v. *rêver*), el verbo francés *rêver*, con la acepción de ‘pensar vagamente en algo’, rige la preposición *à*: *J’ai rêvé à toi*. De hecho, comparte una similitud semántica con la estructura *penser à*: *J’ai pensé à toi*. Por lo que parece, también existe una analogía sintáctica entre los verbos *rêver* y *penser* con respecto al tipo de régimen preposicional en esta acepción. La semejanza sintáctica entre ambos verbos ha llevado al informante a considerar la estructura del concurrente español *pensar* para definir el régimen del verbo *soñar*. La lógica es sencilla: si en francés los dos verbos rigen la misma preposición, probablemente el informante ha interpretado una identidad de régimen en español. Deducimos que la transposición construccional del verbo *pensar* justifica el uso erróneo de la preposición en esta oración.

Un error que no se fundamenta sobre las reglas de la lengua francesa ni las de la lengua española es la omisión de la preposición en la misma oración: *Mi hermana Carla siempre ha soñado *ser actriz* (A9_{B2})⁶⁴. La supresión del régimen preposicional deriva del desconocimiento de la naturaleza léxico-conceptual del verbo *soñar* y de la incomprensión del contexto. Conforme a la acepción del verbo *soñar* como una representación en fantasía de sucesos o imágenes mientras se duerme, es normal que aparezca en su forma transitiva directa. No obstante, en esta oración *soñar* significa ‘anhelar algo’, y, por tanto, es transitivo preposicional, de modo que selecciona la preposición *con*: [X_{soñar} + P_{con} + Y_{CRP}].

⁶⁴ Véase el mismo error en A15_{B2} – A22_{B2} – A23_{B2} – A24_{B2} (Anejo IV).

2.3.2.4. Preposición *de*

La preposición *de* sigue ocupando el primer rango por el mayor número de errores que se han registrado. Predominan los errores tanto de omisión como de falsa selección; también hemos observado errores de adición innecesaria.

2.3.2.4a. Errores de omisión

(56) *Le advertí *el peligro.* (A25_{B2})

Esta oración es gramaticalmente correcta si consideramos otra acepción del verbo *advertir*. De hecho, Cano Aguilar (1999: 1838) afirma que el verbo *advertir* puede ser ditransitivo [$X_{\text{advertir}} + Y_{\text{CD}} + Z_{\text{CI}}$]. En este caso, la acepción del verbo *advertir* no es la misma que cuando es transitivo preposicional. Con este esquema sintáctico, *advertir* significa ‘informar algo a alguien’. En esta línea, siguiendo a Cano Aguilar, podemos decir que la estructura de *advertir* se asemeja por analogía con la del verbo *decir*, lo que podría motivar la causa del error en esta oración.

Algunos informantes han seleccionado la preposición *por* para introducir el complemento verbal: *Le advertí *por el peligro* (A5_{B2})⁶⁵. En este caso, el error se explica por el desconocimiento de la naturaleza léxico-conceptual del propio verbo. Es cierto que el régimen preposicional tanto con *de* como con *por* da un sentido causal a la oración, con la diferencia de que la selección de la preposición *por* especifica la existencia inminente del peligro. Por lo tanto, existe un matiz de significado si el verbo con su acepción de ‘llamar la atención de alguien sobre algo’ se construye con *por* o con *de*. La construcción con la preposición *por* recibe la función de complemento circunstancial [$X_{\text{advertir}} + P_{\text{por}} + Y_{\text{CC causa}}$].

(57a) *Me acuerdo bien *esa noche.* (B24_{B2}).

(57b) *Me acuerdo muy bien *que hicimos un viaje de estudios.* (B27_{B2}).

(57c) **Lo que me acordaba tanto fue cuando salí en {a} el techo del tren.* (B4_{B2}).

La omisión de régimen en estas oraciones se debe a la estructura del verbo francés *se rappeler*. En francés, el verbo pronominal *se rappeler*, cuando tiene el sentido de ‘volver a tener en la mente cosas del pasado’, pone de manifiesto una relación directa entre el verbo y su complemento. Caput (1969: 350) y Robert (1992, s.v. *rappeler*) han

⁶⁵ Se puede consultar el mismo error en Anejo IV (A6_{B2} – A11_{B2} – A13_{B2} – A15_{B2} – A19_{B2} – A20_{B2} – A21_{B2} – A24_{B2} – A26_{B2} – A27_{B2}).

observado que la forma directa presenta restricciones, es decir, el complemento directo debe pertenecer a la categoría de los sustantivos. De esta manera, la construcción es: [X Se rappeler + P Ø + Y_{CD (SN)}]: *Je me rappelle notre voyage* (Recuerdo nuestro viaje). Si tomamos en cuenta la naturaleza categorial del complemento, la forma con la preposición *de* se debe a la analogía con *se souvenir de*, que está considerada como incorrecta por parte de los gramáticos franceses. La norma ha decidido que la forma correcta debe aparecer sin régimen preposicional en estos casos, por lo tanto, nos basamos en ella para explicar los errores manifestados en estas oraciones.

Algunas estructuras sintácticas de la propia lengua española podrían ser fuente del error en estos casos. Se considera que la forma gramatical del verbo transitivo directo *recordar* podría inducir a error a los informantes: *Recuerdo esa noche*. A lo que se añade como fuente del error, particularmente en (57c), la configuración lineal de los constituyentes de la oración. La falta de conocimiento sobre el mecanismo de dislocación a la izquierda combinado con el proceso gramatical de relativización no ayuda al informante a evitar la elisión voluntaria o involuntaria de algunas partículas de la oración, en este caso, la preposición seleccionada por el léxico verbal.

(58) *No tenía otra opción que escaparse y huir *la ira de los ciudadanos.* (B17_{C2})

La exclusión del régimen del verbo *huir* podría analizarse desde la perspectiva de la influencia tanto interlingüística como intralingüística.

En francés, el verbo *fuir* es transitivo (Robert, 1992, s.v. *fuir*) cuando significa ‘alejarse de alguien o de algo con la intención de evitar problemas’: *Je fuis mon pays* (Huyo *de* mi país). Partiendo de esta base, podemos decir que el error se debe a esta interpretación, en la que se considera que *La ira de los ciudadanos* es algo que se puede evitar.

En esta misma línea, la existencia de la estructura transitiva del verbo *huir* en español puede determinar la omisión del régimen. No obstante, esta estructura se realiza de forma absoluta: *La chica huyó*. En otras palabras, no se especifica el lugar adonde ni por donde huyó, ni tampoco se define el motivo de la huida, solamente se describe el evento. En cambio, en el caso que estamos analizando, el motivo del desplazamiento está especificado, por lo que el verbo *huir* debe construirse con una preposición regida. Comparte semántica y sintácticamente estructura con verbos como *alejarse* y *apartarse*, al especificar el origen o la causa del desplazamiento. En este caso, podemos decir que

el desconocimiento de la naturaleza léxico-conceptual del verbo *huir* explica la eliminación del régimen.

(59a) *Está convencida *que Ricardo vendrá a echarle una mano.* (A6_{C2})⁶⁶

(59b) *Mi padre intentó de {Ø} convencerla *que no es un problema.* (B22_{B2})

El error resulta de la interferencia de la lengua francesa. En francés, el verbo *convaincre*, en el sentido de ‘hacer que alguien crea, piensa o haga algo’, posee la misma construcción que su equivalente español *convencer* cuando la naturaleza categorial del complemento es un sustantivo o un verbo infinito. Como resultado, en ambas lenguas tenemos la construcción siguiente: [X_{convaincre/convencer} + CD_(+ animado) + P_{de} + Y_{CRP (SN/Inf)}]: *Il m’a convaincu de son amour* (*Me convenció de su amor*); *Il m’a convaincu d’aller aux urgences* (*Me convenció de ir a urgencias*).

Independientemente de la naturaleza categorial del elemento regente (sustantivo, verbo, adjetivo), cuando el complemento preposicional del verbo *convencer* no pertenece a la clase de los sustantivos o verbos infinitos, las dos lenguas presentan construcciones distintas. El español sigue manteniendo la construcción preposicional con *de*: *Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano*. Sin embargo, en francés, se omite la preposición cuando el complemento es una subordinada sustantiva: *Elle est convaincue Ø que Ricardo viendra lui donner un coup de main*. Por consiguiente, el esquema sintáctico en este caso es: [X_{convaincre} + P_Ø + QUE + Y_{OS}] (Le Robert, 1992, s.v. *convaincre*). Podemos deducir que la producción del error surge probablemente de la influencia del francés.

Otros informantes han optado por utilizar la preposición *en* en la misma oración: *Está convencida *en que Ricardo vendrá a echarle una mano* (A19_{C2} – A25_{C2}). Cuervo (1994, s.v. *convencer*) afirma que la construcción con *en* es un latinismo que ya no se usa en el español actual. Otro aspecto importante es su pertenencia al grupo de los verbos que indican creencia. Posiblemente, ésta es la razón que ha llevado al informante a pensar que el verbo *convencer* exige la preposición *en* para introducir su complemento, al igual que el verbo prototípico de creencia *creer*: *Creo en ti*. Se ha producido, entonces, una interferencia sintáctica dentro de la propia lengua española.

(60) *Mi padre se da cuenta *que olvidó su bolsa.* (B22_{B2})

⁶⁶ También se puede ver el mismo error en A15_{C2} – A21_{C2} – A22_{C2} – A24_{C2} – A25_{C2} – A26_{C2} – A27_{C2} (Anejo IV).

En esta oración, el error es muy parecido al de (59a-59b). Se alternan las dos construcciones según la naturaleza de la categoría a la que pertenece el complemento. Se impone la construcción preposicional cuando el complemento es sustantivo [$X_{\text{se rendre compte}} + P_{\text{de}} + Y_{\text{CRP (SN)}}$]: *Il ne s'est pas rendu compte **de** la valeur des aides mutuelles* (No se ha dado cuenta **del** valor de las ayudas mutuas). En general, *se rendre compte* aparece en estructuras transitivas directas con un complemento de tipo oracional, concretamente una oración subordinada sustantiva: [$X_{\text{Se rendre compte}} + P_{\emptyset} + \text{QUE} + Y_{\text{OS}}$] (Robert, 1992, s.v. *compte*): *Je me suis rendu compte \emptyset qu'il est ici* (Me he dado cuenta **de** que está aquí). La eliminación del régimen en esta oración resulta claramente de la interferencia de la construcción francesa.

Desde la perspectiva de la propia lengua meta, la supresión del régimen podría deberse a la construcción transitiva directa de ciertos verbos del español. Cano Aguilar (1987: 151) sostiene que el verbo *ver* cuando denota una percepción intelectual es semánticamente muy próximo a *darse cuenta*. El mismo autor especifica que, con el mismo valor semántico, *ver* se construye con un complemento oracional cuya construcción es: [$X_{\text{ver}} + \text{QUE} + Y_{\text{OS}}$]: *Veo que no me has entendido*. Concluimos que la ausencia de régimen en (60) es producto de la analogía con la construcción de *ver* que acabamos de presentar.

(61) *No vio el coche y estoy segura *que el conductor tampoco.* (B22_{C2})

El error de omisión de la preposición regida se debe a la influencia de la lengua francesa, puesto que la construcción del adjetivo *seguro(a)* se asemeja a la de las oraciones anteriormente analizadas (59-60). Muchas veces, la aparición o la elisión de la preposición está condicionada por la clase gramatical del complemento. En el caso del adjetivo *seguro(a)*, la construcción es preposicional cuando el complemento pertenece a la categoría de los sustantivos o verbos infinitos: [$X_{\text{être sûr (e)}} + P_{\text{de}} + Y_{\text{CRP (SN/Inf)}}$]: *Je suis sûr **de** cela* (estoy seguro **de** eso); *Il n'est pas sûr **de** faire des bénéfices* (No está seguro **de** obtener beneficios). No obstante, la construcción es transitiva directa cuando el objeto que funciona como complemento es una oración: [$X_{\text{être sûr (e)}} + P_{\emptyset} + \text{QUE} + Y_{\text{OS}}$]: *Je suis sûre \emptyset que le chauffeur ne l'a pas vu* (Estoy segura **de** que el conductor no lo ha visto).

No obstante, la propia lengua española puede ser también fuente del error en esta oración. Dicho de otra forma, la ausencia de régimen preposicional de parte del adjetivo *seguro* puede analizarse a partir de la construcción del verbo *asegurar*, cuya acepción es

“afirmar algo con certeza” (DPD, s.v. *asegurar*⁶⁷). En español, se realiza sintácticamente por analogía significativa con el verbo *decir*. De este modo, la construcción con un complemento oracional posee la siguiente estructura: [X_{Asegurar} + P_∅ + QUE + Y_{OS}]: *El ministro de salud aseguró Ø que está controlado el brote de cólera* (DPD).

En definitiva, se observa un error generalizado de queísmo en las oraciones (59-61).

(62) **Nos {Ø} disfrutamos mucho de la comida y *la bebida local.* (B18_{B2})

La supresión de la preposición *de* podría deberse a la existencia de normas que facilitan la elisión de dicha preposición en proceso gramatical de coordinación. La lengua francesa ha establecido que, generalmente, se reproducen las preposiciones delante de los términos enlazados por un elemento coordinante. No obstante, Grévisse (2004: 1488) observa algunas excepciones en que cabe la posibilidad de no repetir la misma preposición en términos coordinados. La eliminación de la preposición con el segundo término coordinado es realizable cuando se trata de expresiones idiomáticas: *École des arts et métiers*, o cuando los dos elementos se refieren a un mismo objeto: *J’ai écrit à mon collègue et ami Jean*, o también cuando las dos palabras están estrechamente vinculadas: *Je m’adresse à mes amis et connaissances*. Deducimos que la exclusión de la preposición *de* resulta de la aplicación de esta norma de la lengua francesa.

La deficiencia de conocimiento del español puede ser también la fuente del error. En un primer momento, el informante reconoce que el verbo *disfrutar* selecciona la preposición *de* para introducir su complemento; no obstante, en el segundo elemento coordinado se observa la omisión del marcador del régimen, lo que significa que el informante desconoce la necesidad de repetir la preposición regida ante complementos coordinados.

2.3.2.4b. Errores de adición

(63a) *Los perros de fuera nunca nos dejaron *de dormir en paz.* (B25_{B2})

(63b) *No me dejaba *de jugar con el bici.* (B27_{C2})

⁶⁷ Disponible en <http://lema.rae.es/dpd/?key=asegurar> [Fecha de consulta: 08/08/2016].

Posiblemente la forma perifrástica [dejar + de + Inf] es la que ha ocasionado la comisión de errores en estas oraciones. Esta perífrasis verbal perfectiva denota la interrupción de la acción expresada por el infinitivo. Gómez Torrego (1999: § 51.1.2.3) menciona como características propias de las construcciones perifrásticas la capacidad del infinitivo de seleccionar complementos y sujeto. Esto es, la presencia de los acusativos *nos/me* cambia radicalmente la idea transmitida en los dos contextos. Por un lado, si procedemos a su omisión, tenemos un contexto gramaticalmente válido: a) *Los perros nunca dejaron **de** dormir* y b) *Cuando regresaba a casa, mi madre no dejaba **de** montar en bici*. En cambio, la aparición de los dativos *nos/me* otorga otro sentido al contexto: en (63a) quiere decir que el ladrido de los perros nos impidió que durmiéramos con tranquilidad y en (63b) significa que la madre ya no le permitía montar en bici. Por lo tanto, la presencia de la preposición *de* sobra en estas dos oraciones. El verbo *dejar* sigue siendo un verbo auxiliar. Sin embargo, los pronombres clíticos acusativos *nos/me* son complementos de dicho verbo y no de los infinitivos, fenómeno que no encaja con las propiedades básicas de una perífrasis verbal. A pesar de todo, el error del hablante podría surgir de esa confusión entre las dos posibles construcciones de *dejar*: [dejar + de + Inf] como perífrasis y [dejar + Inf] como simple auxiliar de un infinitivo.

(64a) **Nos {Ø} recordábamos **de** los juegos que hacíamos, **de** las tonterías.* (B2_{B2})

(64b) *Recuerdo siempre **del** viaje de estudio en Morondava.* (B19_{B2})

La aparición del régimen preposicional con *de* con el verbo *recordar* en estas oraciones se debe al régimen del verbo francés *se souvenir*. A diferencia de su sinónimo *se rappeler*, el verbo *se souvenir* presenta un régimen fijo, que es la preposición *de*, para introducir su complemento infinitivo o sustantivo (Grévisse, 2004: 1285). En este caso, la construcción francesa se esquematiza de la siguiente manera: [X_{Se souvenir} + P_{de} + Y_{CRP}].

Ahora, si fundamentamos nuestras explicaciones de estos errores desde la propia lengua meta, el español, podemos puntualizar que la existencia de dos verbos que comparten el mismo significado con dos esquemas sintácticos diferentes provoca muy a menudo confusión al hablante no nativo. Nos referimos al verbo transitivo directo *recordar* y al verbo transitivo preposicional *acordarse*. Si bien los verbos *recordar* y *acordarse* indican una actividad mental, sus esquemas sintácticos son distintos. Por una parte, el verbo *recordar* tiene la estructura siguiente: [X_{Recordar} + P_Ø + Y_{CD}], y, por otra

parte, el verbo *acordarse* se combina con un complemento de régimen preposicional [$X_{\text{Acordarse}} + P_{\text{de}} + Y_{\text{CRP}}$]. Al considerar que la acepción de estos verbos se interpreta como ‘traer algo a la memoria’, en este caso, la forma reflexiva no procede con el verbo *recordar*; ni tampoco la omisión de *se* con el verbo *acordarse*, ya que *acordar* y *acordarse* son dos verbos semánticamente distintos como apunta Cano Aguilar (1987: 282). Podemos sacar como conclusión que la existencia de dos verbos semánticamente idénticos en una misma lengua, puede ser fuente de error, sobre todo si ambos poseen construcciones sintácticas distintas.

- (65a) *Este viaje fue para relajarse y aprovechar *del mar.* (B5_{B2} – B16_{B2} – B17_{B2})
 (65b) *Nuestro alojamiento estaba cerca de la playa y aprovechaba *de nadar en el mar.* (B24_{B2})

Nos encontramos ante un error que puede tener su causa dentro del marco de la transferencia tanto interlingüística como intralingüística.

La presencia innecesaria de la preposición *de* detrás del verbo *aprovechar* se explica a partir de la construcción del verbo *profiter* francés. Este verbo rige la preposición *de* para introducir su complemento, que generalmente pertenece a la categoría de los sustantivos [$X_{\text{Profiter}} + P_{\text{de}} + Y_{\text{CRP (SN)}}$]: *Je voudrais profiter de ce voyage pour visiter la ville* (*Quisiera aprovechar este viaje para visitar la ciudad*), lo que corrobora el error en (65a). En la lengua española, el Diccionario de la RAE puntualiza que el verbo *aprovechar* es transitivo directo cuando su significado es emplear útilmente algo, definición que coincide con la propuesta del diccionario francés Le Robert (1992, s.v. *profiter*). En cambio, la construcción del verbo *aprovechar* como verbo transitivo directo, [$X_{\text{Aprovechar}} + \emptyset + Y_{\text{CD}}$], no coincide con la estructura sintáctica de su concurrente francés, que lleva siempre la preposición *de*.

En las dos oraciones, el error podría deberse a la existencia en español de la construcción del verbo *aprovechar* con la preposición *de*, siempre y cuando el verbo esté incrementado por *se*. Podemos entonces considerar que se trata de un error de sobregeneralización. Cano Aguilar (1987: 388) subraya el problema de análisis de *se* en estas oraciones, señalando que no se trata de un elemento reflexivo por falta de identidad entre el sujeto y el objeto directo/objeto indirecto de la oración, ni de marcador de pasiva refleja por la imposibilidad de transformar la oración en voz pasiva, ni de signo de indeterminación del sujeto, puesto que el verbo incrementado con *se* suele tener un sujeto definido con rasgo humano. En estos casos, el autor clarifica que la incrementación con *se* obliga al verbo a seleccionar otro tipo de complemento diferente

al objeto directo, aunque semánticamente son casi idénticos. El diccionario de la RAE expone ese matiz significativo cuando el verbo está incrementado con *se*, dándole una idea de abuso o de astucia, connotación ligeramente negativa con respecto al significado de la forma verbal simple: *Existen personas que se aprovechan de estos conflictos* (DPD).

En (65b), se nota que el informante confunde el régimen preposicional de las construcciones $[X_{\text{Aprovechar}} + P_{\emptyset} + Y_{\text{CD}}]$ y $[X_{\text{Aprovechase}} + P_{\text{de}} + Y_{\text{CRP}}]$, en las cuales la categoría gramatical del complemento, tanto directo como de régimen preposicional, es sustantivo o, en el caso del CRP, también un pronombre: *Aprovechamos este viaje; Se aprovechó de mí*. El desconocimiento del régimen preposicional del verbo *aprovechar/aprovechase* se explica por desconocimiento de la naturaleza léxico-conceptual del propio verbo. El verbo *aprovechar/aprovechase* forma parte de los verbos de uso. Explícitamente se usa algo para una finalidad, de la que podemos deducir que dicho verbo podría llevar complemento adjunto de finalidad introducido por la preposición *para*. La ausencia de pronominalización del complemento directo ha inducido a error al informante. De haber pronominalizado con *lo* la primera proposición, *Nuestro alojamiento estaba cerca de la playa*, hubiera sido evidente la comprensión de que en la segunda proposición el verbo *aprovechar* se construye con la preposición *para* para expresar la finalidad: $[X_{\text{Aprovechar}} + P_{\emptyset} + Y_{\text{CD}} + P_{\text{para}} + Z_{\text{CC Finalidad}}]$. La elisión del CD no ha dejado tan clara esta noción, en la que el CD *pro* correspondería a la ocasión, la oportunidad, el momento.

También en francés el verbo *profiter* mantiene su propio régimen con *de* y puede regir igualmente la preposición *pour* para indicar una idea de finalidad. La diferencia estriba en que el complemento de régimen con *de* en el proceso de pronominalización se sustituye por *en*: *J'en profite pour me baigner*. De lo dicho queremos demostrar que el conocimiento de la construcción francesa habría ayudado al informante a comprender la idea general del contexto y a utilizar la preposición adecuada.

- (66) *El viaje del que me acuerdo hasta ahora y *del que me ha gustado más es el viaje de estudio en el nivel B.* (B7_{B2})

En esta oración, el error no está vinculado con la interferencia del francés ni de la propia lengua española, sino que posiblemente se deba a la influencia de la construcción que precede a la proposición errónea, es decir, la secuencia *El viaje del que me acuerdo*. Podríamos apuntar que la existencia del proceso gramatical de relativización da mayor

complejidad a la estructura. Por ese motivo, el hablante imita la formación del relativo de la proposición precedente para formar el de la proposición siguiente **del que me ha gustado*.

No obstante, no podemos descartar el desconocimiento de la naturaleza léxico-conceptual del verbo *gustar*. El verbo *gustar* desarrolla una construcción peculiar. Se clasifica entre los verbos de afección psicológica, que denotan que algo o alguien produce un efecto en nuestra psique. Forma parte de los verbos bivalentes, es decir, selecciona dos argumentos que implican en términos de papel temático la existencia de un experimentante [+ animado] y un tema [+/- animado]. Como consecuencia, tenemos la construcción siguiente: [CI_{Experimentante} + V_{Gustar} + S_{Tema}], en la que no tiene cabida la presencia de preposición a excepción de la preposición *a*, que es una marca de función del complemento indirecto argumental: es la variante no marcada.

Ahora bien, la RAE (2009: § 35.8v) muestra otra estructura en la que aparece la preposición *de* con el verbo *gustar*. Según esta gramática normativa, la preposición *de* es regida por el verbo *gustar* e introduce, por lo tanto, su complemento de régimen. La construcción [X_{Gustar} + P_{de} + Y_{CRP}] se caracteriza por el orden estructural no marcado [S + V + O] y por estar relacionada con un registro más literario (*María gustaba del viaje*). Acorde con este esquema, el CI argumental *me* no puede aparecer en esta construcción. Si se considera que *me* alude a la persona a la que le agrada el viaje, al sujeto, entonces, se transformaría en *yo* y la forma verbal debería ser *he gustado*. De acuerdo con esta explicación, esta construcción nos parece bastante alejada del uso actual de la lengua. No obstante, creemos conveniente exponerla para dejar patente su existencia en los usos literarios.

2.3.2.4c. Errores de selección

(67a) ¿Por qué estás enfadado **de** Antonio? (A24_{B2} – A26_{B2})

(67b) Estuve enfadada ***de** mi hermano pero él no sabía qué hacía. (B27_{C2})

La selección errónea de la preposición *de* resulta de la interferencia de la lengua francesa. El adjetivo francés *fâché(e)* selecciona la preposición *de* en alternancia con *contre*. La diferencia estriba en que la acepción del adjetivo *fâché(e)*, al construirse con la preposición *de*, alude a un disgusto causado por algo: *Je suis fâché de ce contretemps*. En cambio, su realización con la preposición *contre* denota el comportamiento emocional del actor para con el que recibe el enfado. Por consiguiente, la preposición

contre introduce los complementos argumentales de persona. Podemos deducir que la presencia de la preposición *de* en estas oraciones se debe a la trasposición de la primera acepción del adjetivo *fâché(e)* en la construcción española. No obstante, la construcción es incorrecta en ambas lenguas por la incompatibilidad de sus constituyentes, ya que el complemento introducido por *de* no puede ser entes personificados.

(68) *Pablo está feliz *de la llegada de su hermanita.* (A6_{C2})⁶⁸

En francés el adjetivo *heureux* se construye con la preposición *de* para encabezar el complemento que denota el objeto de la felicidad (Robert, 1992, s.v. *heureux*): *Nous sommes heureux de cette nouvelle* (Estamos felices **con** esta noticia). Por consiguiente, la presencia de la preposición *de* se debe, posiblemente, a la influencia de interferencia del francés.

Ahora bien, hemos de precisar que el adjetivo *feliz* puede construirse con la preposición *de* en español. Cuervo (1994, s.v. *feliz*) señala que la construcción con *de* selecciona un complemento de infinitivo, con lo cual la estructura se esquematiza de la siguiente manera: [X_{Estar feliz} + P_{de} + Y_{Inf}]: *Estoy feliz de estar contigo*. Por lo tanto, la falsa selección de la preposición *de* podría surgir de la sobregeneralización de esta construcción.

Otro aspecto que hemos observado es también la realización de esta misma oración con la preposición *para*: *Pablo está feliz *para la llegada de su hermanita* (A9_{C2} – A15_{C2} – A26_{C2}). La selección errónea de la preposición *para* resulta del valor final de esta preposición. En este caso, el informante, al darse cuenta de una idea de finalidad en una determinada oración, por sobregeneralización, utiliza la preposición *para*, pese a que el concepto de finalidad no encaja con el contexto.

(69) *Mi hermana Carla siempre ha soñado *de ser actriz.* (A21_{B2})

La aparición de la preposición *de* se explica por el tipo de régimen del verbo *rêver* en su acepción de ‘desear vivamente o anhelar persistentemente algo’. Esta acepción hace que, en este caso, el verbo se construya con una completiva de infinitivo introducida por la preposición *de*. Denota un fenómeno que en el momento del habla no se ha realizado, sino que se queda como un deseo: *Je rêve d’aller à l’université* (Sueño **con** ir a la universidad). Esta oración puede ser de un niño que desea proseguir estudios

⁶⁸ Véase también A3_{C2} – A6_{C2} – A11_{C2} – A12_{C2} – A20_{C2} – A21_{C2} – A22_{C2} – A23_{C2} – A24_{C2} – A25_{C2} – A27_{C2} para el mismo error (Anejo IV).

universitarios cuando sea mayor, pero todavía no se ha cumplido en el momento de habla. Deducimos que el error se explica por la influencia de la lengua francesa.

(70) *Nos negamos *de colaborar.* (A1_{C2})⁶⁹

El régimen preposicional erróneo de *de* encuentra su explicación en la construcción del verbo *nier/refuser* francés. Esto implica que los conocimientos previos del francés de nuestros informantes influyen en su producción en la lengua meta. Asentamos la causa del error a partir del análisis de la construcción de estos dos verbos.

Por un lado, el concurrente francés de *negarse* es *nier*, viene del latín *negare*. Se trata de un verbo transitivo. Se diferencia del español por no tener una forma pronominal (Robert, 1992, s.v. *nier*). En lo que atañe a su construcción, forma parte de los verbos que se construyen con la preposición *de* para introducir su complementiva de infinitivo [*nier* + *de* + Inf].

Por otro lado, *nier* es sinónimo de *refuser* en francés. En su forma no pronominal, el verbo *refuser* comparte la misma estructura construccional que *nier* al tener como complemento un infinitivo, lo que significa que la complementiva de infinitivo de *refuser* está también introducida por la preposición *de* [*refuser* + *de* + Inf]. Ahora bien, este segundo verbo puede aparecer con su forma pronominal, en la que se alternan las preposiciones *à* y *de* para encabezar su complemento: *Je me refuse à envisager cette hypothèse* (*Me niego a considerar esta hipótesis*); *Je me refuse d'y penser* (*Me niego a pensar en ello*).

Deducimos que posiblemente la construcción errónea *negarse *de* se debe a la influencia del francés: *se refuser de*. No obstante, Grévisse (2004: § 878) distingue dos significados del verbo *se refuser* que generan una realización sintáctica con dos preposiciones distintas. La acepción de ‘privarse de algo’ se refleja con la construcción con *de*, mientras que el sentido de ‘no querer hacer algo’ se combina con la preposición *à*. Como conclusión, podemos decir que el saber distinguir estas dos acepciones del verbo *se refuser* habría ayudado a los informantes a emplear el régimen correcto.

(71) *Estaba acostumbrado *de hacer el recorrido.* (B1_{B2})

Grévisse (2004: 1183) presenta una variación de preposiciones para encabezar el complemento del verbo *accoutumer*: *à/de*. El autor precisa que la forma *avoir accoutumé de* ha caído en desuso y está restringida al ámbito literario. La más usada es

⁶⁹ Véase también A18_{C2}– A20_{C2}– A23_{C2}– A26_{C2}– A27_{C2} (Anejo IV).

la forma *être accoutumé à*: *Ils n'étaient pas accoutumés **au** combat* (No estaban acostumbrados **al** combate).

Ahora bien, la expresión sinónima que se usa en el francés moderno ha heredado de la construcción con *avoir* incluso el régimen preposicional. De hecho, es frecuente encontrar en las obras de referencia la expresión *avoir l'habitude de*: *Nous avons l'habitude **de** travailler ensemble* (Estamos acostumbrados **a** trabajar juntos). Posiblemente, el régimen erróneo de *de* en esta oración es producto de esta construcción heredada por su frecuencia de uso en el habla. Si bien la forma *être accoutumé à* pertenece al francés actual, esta estructura parece más rebuscada que la forma *avoir l'habitude de*. En definitiva, la falsa selección del régimen está caracterizada, sin lugar a duda, por la influencia de la forma *avoir l'habitude de* del francés.

En esa misma línea, podríamos considerar también como fuente del error la influencia de estructuras de la propia lengua española. Por analogía con la construcción *tener la costumbre de* el informante hace una proyección de que también *estar acostumbrado* rige la preposición *de*.

(72a) *Me acercaba ***del** lugar.* (B8_{C2})

(72b) *Se acercó ***de** ella.* (B23_{C2})

La causa de la falsa selección de la preposición *de* es la transferencia de la estructura del francés al español. Según el diccionario Le Robert (1992, s.v. *approcher* (s')), el verbo *s'approcher* rige la preposición *de* para introducir su complemento: *Je me suis approché **du** lieu de l'accident* (Me acerqué **al** lugar del accidente); *Il s'est approché **d'**elle* (Se acercó **a** ella). Se menciona que dicho verbo indica un desplazamiento hacia un lugar o hacia una persona, considerada como un punto en el que se termina el desplazamiento.

(73) *Soy muy aficionado ***de** la natación.* (A1_{C2} – A23_{C2} – A26_{C2})

Según aparece en Le Robert (1992, s.v. *se passionner*), el verbo pronominal *se passionner*, cuya acepción es 'tener exceso interés por algo', rige la preposición *pour* en la forma activa: [X_{se passionner} + P_{pour} + Y_{CRP (+ Det)}]: *Je me suis passionné **pour** le cinéma* (Me he aficionado **al** cine). Esta estructura da cuenta del error preposicional en la oración *soy aficionado ***por** la natación* (A25_{C2})⁷⁰. Otro aspecto muy importante a la hora de motivar el error de *por* en esta oración es la interpretación de una oración

⁷⁰ Véase también A2_{C2} – A3_{C2} – A5_{C2} – A6_{C2} – A7_{C2} – A9_{C2} – A11_{C2} – A16_{C2} – A17_{C2} – A19_{C2} – A20_{C2} – A22_{C2} – A24_{C2} – A25_{C2} (Anejo IV).

pasiva. En esta misma línea, la existencia de una estructura sintáctica con *par* podría ser también la fuente del error. Veremos enseguida el funcionamiento de dicha estructura.

En francés, existe un cambio de régimen cuando la forma verbal es pasiva. En este caso, puede regir tanto la preposición *de* como *par*. La diferencia estriba en la determinación del complemento, esto es, la forma con *de* no lleva artículo: *Il est passionné de musique* (Es aficionado a la música), mientras que la forma con *par* aparece con un artículo definido: *Il est passionné par la musique* (Es aficionado a la música). Por lo tanto, la presencia de la preposición *de* se explicaría por la interferencia de la construcción francesa.

No obstante, la referencia a la construcción de una pieza léxica próxima a *aficionado* puede también explicar la aparición de la preposición *de*. Aludimos a la construcción *un apasionado de*: *Soy un apasionado de la música*. Aunque la diferencia de categoría gramatical de las dos palabras es fácil de reconocer porque *aficionado* es un adjetivo deverbal modificado por el adverbio *muy* en (73); en cambio está clara la pertenencia a la clase de los sustantivos de *un apasionado*.

(74) *Ella ha insistido *de quedarse a vivir con nosotros.* (A11_{B2} – A20_{B2} – A27_{B2})

El verbo *insister* francés puede regir preposiciones como *sur/à/pour* salvo *de*, con lo cual el error no se debe a la interferencia del francés.

Se contempla más bien una analogía construccional entre los verbos *insistir* y *hablar* si tomamos en consideración la explicación propuesta por algunos informantes, lo que explica el régimen erróneo con la preposición *de*. Partiendo de dicho razonamiento, es cierto que ambos verbos pertenecen a una misma clase de verbos, los de comunicación, fenómeno que le ha hecho pensar al informante que, al igual que *hablar*, el régimen preposicional de *insistir* es *de*. Está claro que, en muchas ocasiones, el hablante no nativo se basa en los conocimientos adquiridos de la propia lengua meta para desenvolverse en ella y tiende a sobregeneralizar la estructura de una construcción conocida en otra en la que dicha estructura no procede.

Como lo hemos mencionado anteriormente, el verbo *insister* francés rige siempre una preposición para introducir su complemento, por lo que el error en *Ella ha insistido *quedarse a vivir con nosotros* (A2_{B2})⁷¹ no está vinculado con la influencia del francés.

⁷¹ Véase el mismo error en A6_{B2} – A11_{B2} – A15_{B2} – A21_{B2} – A22_{B2} – A23_{B2} – A24_{B2} – A25_{B2} – A26_{B2} (Anejo IV).

Es cierto que en esta oración se descarta la posible interferencia de la construcción del concurrente francés. No obstante, al analizar algunas explicaciones aportadas por los informantes⁷², hemos observado que se basaron en sus conocimientos del francés para determinar la existencia de régimen o no del verbo, lo que explicaría un error fosilizado del francés. Ahora bien, desde la perspectiva de la lengua meta, el error se debe al desconocimiento del régimen preposicional del verbo *insistir*, debido a una carencia de conocimiento de la lengua meta.

2.3.2.5. Preposición *para*

Al igual que *con*, la preposición *para* no ha presentado un mayor porcentaje de errores. De hecho, solamente hemos observado pocos errores de falsa selección de dicha preposición.

(75) *Luchamos *para mejorar la calidad de vida de los vecinos* (A23_{B2})⁷³

La falsa selección de la preposición *para* por parte del verbo *luchar* deja patente la interferencia del francés. El verbo concurrente francés *lutter*, con la misma estructura significativa de utilizar los medios o recursos para conseguir algo, presenta una alternancia de preposiciones: puede realizarse con la preposición *contre* cuando la relación semántica entre el verbo y el complemento expresa una oposición: *Nous luttons contre la pauvreté* (*Luchamos contra la pobreza*); mientras que se construye con la preposición *pour* para expresar la meta: *On lutte pour la justice* (*Luchamos por la justicia*) (Le Robert, 1992, s.v. *lutter*).

De acuerdo con esta idea de propósito, Bastida Mouriño (1978: 99) afirma que, en español, la preposición que indica la finalidad por excelencia es *para*, de modo que es obvio el error de régimen en esta oración. Es cierto que la relación verbo-complemento denota una finalidad. No obstante, el verbo *luchar* en español selecciona la preposición *por* para introducir su complemento final: *Lucho por mis derechos*. Cabe precisar que la preposición *para* puede ser regida por el verbo *luchar* para encabezar un complemento oracional: *Lucha para que la justicia reine en este injusto mundo* (DPD, s.v. *luchar*)⁷⁴.

⁷² Véase Anejo IV: A21_{B2} - A22_{B2}.

⁷³ Véase también las producciones de A2_{B2} - A4_{B2} - A5_{B2} - A6_{B2} - A8_{B2} - A9_{B2} - 10_{B2} - A11_{B2} - A13_{B2} - A14_{B2} - A15_{B2} - A17_{B2} - A18_{B2} - A20_{B2} - A21_{B2} - A22_{B2} - A24_{B2} - A26_{B2} - A27_{B2} (Anejo IV).

⁷⁴ Disponible en <http://lema.rae.es/dpd/?key=luchar> [Fecha de consulta: 03/09/2016].

Se infiere de este razonamiento que la aparición de *para* en (75) se debe a la falta de conocimiento de las estructuras oracionales del español.

(76) *Mis padres no querían darme el dinero necesario *del viaje.* (B6_{B2})

Basamos nuestra hipótesis sobre el desconocimiento del régimen del adjetivo *necesario*. Dicho adjetivo puede regir preposiciones distintas en función de la acepción del propio vocablo. Esto significa que hace falta conocer los diferentes significados del adjetivo para poder determinar su régimen preposicional. Por esto, el régimen preposicional con *de* procede en un contexto en el que *necesario* califica a ‘algo imprescindible, que no puede dejar de ser’. En nuestro contexto, el adjetivo *necesario* caracteriza a ‘algo que hace falta para un fin’. Cuervo (1994, *s.v. necesario*) señala que para denotar la finalidad, el adjetivo *necesario* exige la preposición *para* para introducir su complemento. De este modo, sintácticamente tenemos la construcción siguiente: [X_{necesario} + P_{para} + Y_{CRP (Finalidad)}]. La naturaleza del adjetivo, en este caso, podría ser atributo o epíteto.

(77) *Entró en el restaurante *para camarero.* (A1_{C2} – A23_{C2})

La selección errónea de las preposiciones que introducen estos complementos predicativos nominales se debe al desconocimiento de la estructura de las construcciones atributivas en español. En términos generales, la interpretación equivocada de una finalidad explica la opción por la preposición *para/por* en algunas producciones (A8_{C2} – A19_{C2} – A24_{C2} – A25_{C2} – A26_{C2} – A27_{C2}). Considerando particularmente el uso erróneo de la preposición *para*, podemos relacionarlo con el concepto de orientación o de intención, que muestra dicha preposición cuando se construyen con ciertos verbos: *Estudia para médico* (RAE, 2009: § 29.8k).

(78) *Estuvimos *para hacer un viaje de estudio.* (B20_{B2})

Según el contexto en el que aparece este fragmento, observamos un error de selección de construcción. No se trata de un error preposicional, sino que es la estructura [estar para + Inf] la que no tiene cabida en esta oración. Ahora bien, la presencia de este tipo de error se explica a partir de la influencia de la construcción francesa: [être pour + Inf], en el sentido de [être sur le point de + Inf] (Grévisse, 2004: 1196; Le Robert, 1992, *s.v. pour*). También aparece por transferencia intralingüística del español: [estar para + Inf] interpretada como [estar a punto de + Inf]. En las dos

lenguas, se pone de relieve la inminencia de la acción denotada por el infinitivo. En principio, tanto la forma sintáctica como la noción semántica son gramaticalmente correctas; sin embargo, esta construcción no procede en el contexto que tenemos.

2.3.2.6. Preposición *por*

La mayoría de los errores relacionados con la preposición *por* son de falsa selección.

(79) ¿Por qué estás enfadado ***por** Antonio? (A6_{B2})⁷⁵

El régimen erróneo de la preposición *por* se debe a la falta de conocimiento de la naturaleza léxico-conceptual del verbo *enfadarse*. Cano Aguilar (1999: 1846) afirma que forma parte de los verbos de actitud, que expresan relación mutua de carácter afectivo. Se caracteriza por un régimen exclusivo con la preposición *con*, comportamiento sintáctico al que la RAE (2009: § 36.7g) matiza con precisión señalando que este tipo de verbo suele construirse con las preposiciones *con* y *por*.

La construcción con la preposición *con* denota el objeto del enfado, en la que la construcción es de régimen preposicional y selecciona un complemento de rasgo humano: [X *enfadarse* + P *con* + Y *CRP* (+ humano)]: *Me he enfadado **con** Antonio*. Dicha estructura invalida la gramaticalidad de la oración *No conseguí hacer lo que preví sino que enfadarse ***con** el recorrido* (B10_{B2}), por sobregeneralización. La construcción con *por* podría considerarse circunstancial, en la que se percibe una relación causal. Sin embargo, rechaza la realización con complementos de persona y se estructura de la siguiente manera: [X *enfadarse* + P *por* + Y *CC causa* (- animado)]: *Se enfadó **por** el retraso de la entrega*.

Formalmente existe una diferencia entre las dos construcciones, la construcción donde concurre *con* supone la presencia de régimen, mientras que la construcción con *por*, la ausencia de régimen. Esta diferencia se manifiesta en la posibilidad de realización de los dos complementos en una misma oración: *Se enfadó **con** Antonio **por** esto* (véase apdo. 1.1.3.4.).

Por tanto, la selección errónea de la preposición *por* se debe a la deficiencia de diferenciación de estas construcciones de parte de los informantes, por carencia de conocimiento del español. Si bien se trata del adjetivo deverbal *enfadado*, por

⁷⁵ Se puede consultar el mismo error en Anejo IV: A11_{B2} – A15_{B2} – A23_{B2} – A26_{B2}.

mecanismo de herencia lingüística, dicho adjetivo selecciona las mismas preposiciones y se construyen de la misma manera que el propio verbo *enfadarse*.

Hemos observado otro tipo de error de régimen con el mismo verbo: *Me enfadé *a mi hermano* (B23_{B2}). Suponemos que la presencia errónea de la preposición *a* se debe a la sobregeneralización de algunas construcciones de la propia lengua española que consiste en aplicar una norma a una construcción a la que no es aplicable. En nuestro caso, probablemente, el informante interpretaba una construcción directa, en la que el SN *mi hermano* funcionaba como CD, por lo que se antepuso la preposición *a* para introducir el CD [+animado].

(80) *Luis está obsesionado *por el cine.* (A27_{B2})⁷⁶

El error de régimen preposicional se enmarca desde la perspectiva de la influencia de la propia lengua española. La selección de la preposición *por* podría explicarse a partir del uso frecuente de dicha preposición: la relación causal. Según el contexto, el informante habría entendido que el cine es la causa de la obsesión de Luis, por lo que ha elegido el empleo de la preposición *por*. No obstante, el cine constituye el objeto de la obsesión de Luis, con lo cual, no puede ser la justificación de su comportamiento emocional.

También, podría deberse a la interferencia de la lengua francesa, desde la perspectiva de la construcción pasiva *être obsédé par*, cuya acepción es ‘tener una idea fija con algo’. Como se trata de la forma pasiva, pues, se usa la preposición *por* para introducir el agente. Probablemente la influencia de esta construcción pasiva determina la selección errónea de *por* en esta oración.

A partir de la influencia de la lengua francesa, explicamos también el error en *Luis está obsesionado *del cine* (A4_{B2})⁷⁷. La falsa selección del régimen preposicional del adjetivo deverbal *obsesionado* se debe posiblemente a la interferencia del francés. En Le Robert (1992, s.v. *obséder*) se especifica que la forma del participio *obsédé* del verbo *obséder* tiene dos interpretaciones: a) como participio del propio verbo y b) como sustantivo derivado del verbo, indicando a la persona que experimenta la obsesión. En el mismo Le Robert (1992, s.v. *obsédé*) se señala que el sustantivo deverbal rige la

⁷⁶ Este tipo de error se repite en todas las producciones menos en A4_{B2} – A8_{B2} – A21_{B2} (Anejo IV).

⁷⁷ Se puede ver el mismo error en Anejo IV: A8_{B2} – A13_{B2} – A21_{B2}.

preposición *de* para especificar el objeto de la obsesión: *Un obsédé du cinéma*, de lo que se puede deducir la selección errónea de la preposición *de*.

No hay que olvidar que la preposición *de* se utiliza también en francés para introducir el complemento de agente de la construcción pasiva, si bien su aparición es menos frecuente. Por lo que a la interferencia se interpretaría por la existencia de una construcción pasiva.

(81a) *Estábamos listos *por la visita del parque.* (B14_{B2})

(81b) *Descansábamos un ratito a fin de estar en forma *por la visita.* (B14_{B2})

El problema que surge en esta oración, como comenta López (1972: 203), es la existencia de un intercambio continuo entre las preposiciones *por* y *para* en un contexto que podría llegar hasta su posible neutralización. El solapamiento de los valores entre ambas preposiciones ocurre, sobre todo, con el valor final de éstas. Independientemente del desconocimiento del régimen preposicional del adjetivo *listo* o de la expresión *estar en forma*, se evidencia la superposición de los usos de *por* y *para* en este sentido.

Asimismo, se añade una incomprensión del contexto que ocasiona la selección errónea de la preposición *por*. Probablemente, el razonamiento del informante se basaba en la interpretación de una relación de causa-efecto en la oración (81b), por ejemplo. Es decir, considerar que era preciso descansar con el objetivo de recuperar fuerza a causa de la visita que les esperaba, no sería correcto, por la simple razón de que la causa es retrospectiva. La distinción entre lo retrospectivo y lo prospectivo es importante para diferencia la causalidad y la finalidad.

(82) *Ha salido a su padre *por lo dormilón que es.* (A25_{C2})⁷⁸

El verbo *salir* en su acepción de ‘mostrar alguien un parecido con otra’ rige, efectivamente, como podemos ver en (82), la preposición *a* para identificar a la persona con la que se comparte la afinidad. Ahora bien, para denotar el objeto de la semejanza, no resulta apropiado utilizar la preposición *por*, ya que no se trata de identificar la causa de la similitud, sino el objeto. Probablemente, la opción por dicha preposición surge de la estructura de la proposición que funciona como complemento de [...] *lo dormilón que es*. A primera vista, existe una aproximación con las construcciones concesivas, en lo que se refiere al orden de las palabras. Por consiguiente, la cercanía del aspecto estructural de la proposición completiva con las estructuras concesivas ha determinado

⁷⁸ Este tipo de error se observa en todas las producciones menos en A21_{C2} – A27_{C2} (Anejo IV).

la selección errónea de la preposición por parte de la mayoría de los informantes. Según la RAE (2009: § 47.15a y ss.), la construcción concesiva suele ser introducida por la preposición: **Por** *listo que sea, no me va a engañar*; y **con**: **Con** *lo guapa que es, no atrae a ningún chico*. Pueden tener como términos cuantificados sustantivos, adverbios, adjetivos o verbos y, en función de la preposición utilizada, el modo verbal vacila entre subjuntivo e indicativo.

A modo de síntesis, a partir del análisis del corpus, hemos podido destacar qué tipos de errores preposicionales suelen cometer los hablantes no nativos malgaches de ELE, en qué estructuras aparecen estos errores, es decir, si se observan más errores en estructuras vinculadas con las normas de usos preposicionales que en estructuras regidas consideradas como idiomáticas, y, por último, cuáles son las posibles causas de dichos errores preposicionales. A través de este análisis, hemos corroborado que la lengua malgache no desempeña un papel importante en la enseñanza/aprendizaje del español en Madagascar. Ahora bien, se comprueba que el francés, una de las lenguas oficiales y lengua de escolarización desde la escuela primaria hasta la universidad, tiene una gran influencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE. Prueba de ello es que la comisión de errores se debe precisamente por la interferencia del francés. Otra fuente de errores es la sobregeneralización de estructuras de la propia lengua española, a la que se añade la falta de conocimiento del español por parte de los informantes, sobre todo con respecto al funcionamiento de otras estructuras de dicha lengua.

Para ayudar a los hablantes no nativos malgaches que han aprendido o están aprendiendo español como lengua extranjera, nuestra propuesta consiste en una reflexión sobre el funcionamiento y comportamiento de las construcciones preposicionales, no solamente de parte del que enseña, sino también de parte del que aprende español, puesto que cognitivamente las construcciones gramaticales dependen de nuestra manera de conceptualizar nuestra experiencia física o lo que pasa en nuestro entorno.

3. PROPUESTA DE ANÁLISIS EN LA GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES

En el capítulo precedente, hemos intentado motivar cada error preposicional que ha aparecido en nuestro corpus, con el objetivo de poner en evidencia sus posibles fuentes. Según nuestra hipótesis, dichos errores se deben a la interferencia de la lengua francesa, a la sobregeneralización de estructuras del español y a la falta de conocimiento del español. Antes de entrar en el análisis de las construcciones en el marco de la Gramática de Construcciones, creemos conveniente aportar algunas consideraciones descriptivas sobre las fuentes de los errores preposicionales.

3.1. Consideraciones descriptivas de las fuentes de los errores preposicionales

Los errores preposicionales encontrados demuestran la naturaleza del sistema lingüístico de los hablantes malgaches que han aprendido ELE. Dicho sistema se caracteriza por la presencia de reglas de la lengua francesa, así como reglas de la propia lengua española y otras estructuras que manifiestan la carencia de conocimiento de la lengua española.

3.1.1. Influencia de la lengua francesa (L2)

Como hemos presentado a lo largo del epígrafe 1.3.3. y ss., el malgache y el español no poseen casi ningún rasgo en común, al menos en lo que se refiere al sistema preposicional. De hecho, no hemos observado ningún error preposicional fruto de la preeminencia del malgache en la producción en español. No obstante, se han comprobado errores preposicionales producidos por interferencia de una segunda lengua aprendida, el francés.

La proyección del francés en la producción en español consiste en la introducción de rasgos lingüísticos de esta lengua no coincidentes con las reglas del español (Martínez Agudo, 2004: 16). Este predominio del francés se explica, en primer lugar, por la distancia existente entre el malgache y el español, que hace que los hablantes malgaches que estudian o han estudiado español como LE no se apoyen en el malgache, sino que recurran a su lengua de escolarización, el francés, para suplir su falta de

competencia lingüística y comunicativa en la lengua española. Es obvio que entre lenguas pertenecientes a una misma familia, como el caso del español y del francés, puede haber transferencias lingüísticas. En las terminologías de Larsen-Freeman y Long (1994: 56), la similitud entre estas dos lenguas produce un efecto positivo, mientras que la divergencia genera interferencias.

A lo largo del análisis de nuestro corpus, hay una preponderancia del francés como fuente principal de errores. Rasgos lingüísticos del sistema preposicional francés se ven reflejados, sobre todo, en los errores de omisión y de selección de preposiciones. En los errores de omisión, un ejemplo muy generalizado de la interferencia del francés es la supresión de la *a* personal del objeto directo. También, la eliminación de la preposición regida *a* que introduce la complementiva de infinitivo de algunos verbos, tales como *atreverse*, *ir*, *decidirse*, por ejemplo. Asimismo, aparece la elisión de la preposición *de* en construcciones subordinadas completivas del español por falsas transposiciones de estructuras del francés.

También abundan los errores de selección basados en la influencia de la lengua francesa, entre los cuales se destacan: la reiteración de la falsa selección de la preposición *a* para expresar una localización en un lugar determinado, el uso erróneo de la preposición *en* con verbos de movimiento, cuyo complemento locativo se conceptualiza como un volumen y el régimen erróneo de algunos verbos como *acercarse*, cuando se realiza con un complemento de lugar, o *negarse*, para introducir su complementiva de infinitivo.

Como lo hemos señalado en el apartado 1.3.7., la transferencia mecánica de los usos y valores preposicionales del francés, en muchas ocasiones, ha inducido a error a nuestros informantes, por la simple razón de que no coinciden con las reglas del sistema preposicional del español. De hecho, en nuestro caso, nos parece inoportuno considerar la interferencia lingüística del francés al español como un proceso cognitivo donde se aprecia un uso estratégico del francés al intentar comunicar en español. Para este grupo de informantes, la interferencia lingüística ya no constituye un mecanismo cognitivo en el que se apoyan, dado que el proceso de adquisición se ha concluido; ya deberían poseer las capacidades y competencias lingüísticas suficientes en la lengua española por ser profesores de español. En esa misma línea, Fernández López (1994: 380) argumenta que las influencias de la lengua materna o de otra segunda lengua suelen aparecer con más abundancia en las primeras etapas del proceso de aprendizaje que en las últimas, lo que confirma nuestro rechazo de considerar la interferencia lingüística como un

dispositivo cognitivo que ponen en marcha nuestros informantes, grupo que supuestamente ha terminado su formación en la LO.

Entre los factores que ocasionan la aparición de las interferencias lingüísticas se encuentra la influencia de las estructuras preposicionales del francés por el contacto permanente con esta lengua en las aulas de ELE en Madagascar, como lo hemos expuesto en el apartado 1.3.2. Otro aspecto muy importante que merece la pena destacar es el tipo de manuales utilizados tanto para la formación del profesorado⁷⁹ como para la labor del propio docente. La mayoría de los libros manejados por los profesores de español en Madagascar han sido editados en Francia, por lo que sus contenidos atienden a traducciones y equivalencias entre el francés y el español (Anejo VI). El uso de materiales en lengua francesa supone, de forma implícita, la necesidad de basarse en las habilidades previas del sistema preposicional francés en su proceso de adquisición de las preposiciones españolas. De ahí surge la falta de familiarización con el sistema preposicional del español, cuya consecuencia es la carencia de conocimiento lingüístico en la LO (Martínez Agudo, 2004: 29). Las competencias previas del francés permanecen disponibles a lo largo de la adquisición/aprendizaje del ELE como recurso lingüístico, lo que supone un lento crecimiento y desarrollo de los conocimientos lingüísticos del español. Resulta que ciertas estructuras preposicionales del francés persisten en el sistema lingüístico de los hablantes malgaches de ELE. Dada la naturaleza de nuestros informantes, podemos hablar de errores fosilizados debido a la influencia de esta lengua, como lo hemos mencionado en el apartado 1.3.8.2. No obstante, para corroborar con certeza esta afirmación, hace falta un estudio longitudinal de la interlengua de los hablantes no nativos malgaches de ELE.

Aun así, los errores fosilizados son errores que tiende a cometer el hablante no nativo y persisten, independientemente de la edad y de la cantidad de input recibido en la lengua española (Martín Martín, 2000: 45; Selinker, 1974: 36; Baralo, 2004: 378). En nuestro caso, la fosilización supone la permanencia de determinados errores preposicionales en la producción del español. Concretamente, Fernández López (1997: 178-179) califica de errores fosilizados la tendencia de los hablantes de lengua materna francesa a usar la preposición *en* con verbos de movimiento: *Voy *en Italia*, o a emplear la preposición *a* para una ubicación en el espacio: *Comemos *al restaurante*. Dichas tendencias se observan también en hablantes malgaches en su producción escrita en

⁷⁹ Véase Anejo I.

español, como lo podemos ver en las muestras de lengua (6-7, apdo. 2.3.1.1c.), para los errores de selección relacionados con la preposición *a* indicando una ubicación espacial, y en las muestras de lengua (18-19, apdo. 2.3.1.3c.), para aquellos vinculados con la preposición *en* en construcciones que denotan desplazamiento.

Ciertamente no todos los usos erróneos de las preposiciones aparecidas en el corpus de producción escrita del que disponemos proceden directamente de la interferencia del francés, algunos errores cometidos por los informantes resultan ser intralingüísticos.

3.1.2. Sobregeneralización de estructuras del español

Aparentemente, los errores no son todos producto de la interferencia lingüística, sino también de otras fuentes, entre los cuales se destacan los errores de sobregeneralización (Odlin, 1989: 18-19; Littlewood, 1984: 30).

Según Littlewood (1984: 23), la sobregeneralización, como hemos mencionado en el apartado 1.3.8.3., constituye una principal fuente de errores desde la perspectiva de la propia lengua española. Santos Gargallo (2004: 406) la define como un mecanismo que alude a la aplicación incorrecta o incompleta de una estructura de la lengua española a construcciones en que no proceden.

Desde la perspectiva de la interferencia intralingüística, los errores preposicionales de nuestros informantes se explican por la aplicación inadecuada de una estructura preposicional de la lengua española y de su generalización. Suele manifestarse en errores de adición y errores de selección. En errores de adición, se observa una aplicación generalizada e incorrecta del uso de la preposición *a* delante del objeto directo no personal. En errores de selección, se nota el uso muy extendido de la misma preposición con verbos de movimiento, aunque semánticamente la construcción no conceptualiza un determinado punto final del desplazamiento. Siguiendo a Littlewood (1984: 23), los hablantes malgaches de ELE han recurrido a las analogías con ciertas estructuras preposicionales para definir la preposición que puede encajar con otra estructura. En este sentido, la pertenencia de algunos verbos a la misma clase verbal puede llevar a los hablantes no nativos a considerar que todos los verbos de dicha clase rigen la misma preposición. Por ejemplo, los hablantes malgaches de ELE han predicho erróneamente que el régimen preposicional del verbo *soñar* es similar al de *pensar*, es decir, realizado con la preposición *en*. De igual manera, como hemos mencionado

anteriormente, todos los verbos de desplazamiento no evidencian semánticamente el mismo tipo de desplazamiento, con lo cual no rigen la misma preposición. Consideramos muy simplista lo que se presenta en los manuales, al apuntar que los verbos de movimiento se construyen con la preposición *a* para indicar la dirección. El mismo Littlewood (1984) pone de manifiesto a través de los errores de sobregeneralización la existencia de excepciones en las que ciertas reglas generales no proceden.

La aparición de usos preposicionales analógicos con otras estructuras del español se manifiesta por el intento de categorizar los conocimientos adquiridos en dicha lengua. Al igual que los errores interlinguales, los errores por sobregeneralización pueden también fosilizarse. Baralo (2004: 378) afirma que el fenómeno de la fosilización puede ocurrir con estructuras de la propia lengua española, que tienden a sobregeneralizarse. Aunque sean profesores de español, podemos decir que dichos errores por sobregeneralización pueden ser considerados como errores fosilizados. No obstante, se necesita un estudio observacional de este tipo de errores para comprobarlo, por lo que nos limitamos a afirmar que los errores por sobregeneralización encontrados en nuestro corpus pueden efectivamente fosilizarse.

Varios son los factores que podrían inducir a la fosilización, dada la naturaleza de nuestro grupo. Uno de esos factores es el simple hecho de que como profesores, no tienen a nadie que les explique las desviaciones que cometan con respecto a los usos preposicionales. Es decir, no hay posibilidad de corrección ni de autocorrección. En muchas ocasiones, predomina también la falta de interés por mejorar y por reflexionar sobre el funcionamiento de los usos preposicionales de la lengua española. Esto se interpreta por haber dado por culminada la formación lingüística y por conformarse con lo aprendido/adquirido durante los años de carrera universitaria. Una visión muy equivocada de parte de algunos profesores de español es la consideración de que como sus aprendices solo necesitan usos básicos de las preposiciones, entonces, ellos también se conforman con los datos encontrados en los manuales de ELE.

Otro factor muy relacionado con lo que hemos expuesto anteriormente es la carencia de oportunidades para el reciclaje, durante el cual pueden actualizar sus conocimientos lingüísticos. En realidad, los profesores malgaches de ELE se encuentran en una situación muy precaria en cuanto a las oportunidades de perfeccionamiento. Si bien la asociación de profesores de español de Madagascar (APES) organiza anualmente una formación de sus miembros en la enseñanza de ELE (Gil Villa &

Raharivola, 2014: 373), resulta insuficiente para que el propio docente incremente sus aptitudes lingüísticas. Tiene que desenvolverse en su labor docente con los saberes adquiridos durante la formación universitaria, y la mejora de éstos depende de su propia voluntad y de su propio esfuerzo. Ahora bien, las sesiones de reciclaje podrían conducir a los profesores a reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua española, en nuestro caso, a tratar algunos aspectos del sistema preposicional del español.

3.1.3. Carencia de conocimiento del español

Siguiendo a Martínez Agudo (2004: 78), la influencia tanto interlingüística como intralingüística resulta fundamentalmente de la aplicación deliberada de los recursos lingüísticos, tanto de la lengua inicial como de la lengua terminal, con el propósito de subsanar las deficiencias lingüísticas en la lengua terminal. Ahora bien, entre los errores preposicionales cometidos por nuestros informantes, existen errores que no se explican ni por influencia de la lengua francesa ni por mecanismo de sobregeneralización de algunas estructuras de la propia lengua española. La mayoría de estos errores son errores de selección que, a priori, se deben a la falta de competencia comunicativa y lingüística del español.

La selección errónea de preposiciones en determinadas oraciones refleja la falta de competencia comunicativa del grupo. La instrucción formal no es suficiente para ayudar al hablante no nativo a utilizar la preposición adecuada a determinadas oraciones. Resulta de este aprendizaje que la capacidad de comprender y producir ciertas oraciones es limitada. No podríamos estar más de acuerdo con Fernández López (1997: 179-180) cuando afirma que, en muchas ocasiones, los errores preposicionales no impiden al oyente/lector comprender el mensaje desde el punto de vista comunicativo. No obstante, no podemos negar que puedan generar confusiones, como podemos ver en la oración (40b, apdo. 2.3.1.6c.), donde el uso de la preposición *por* en lugar de *para* cambia el significado de la oración: *Hicimos un espectáculo *por los residentes; Hicimos un espectáculo para los residentes*. La primera oración supone una falta de voluntad y presenta una obligación de parte del sujeto *nosotros*, en el sentido de que, si no hubiera sido por los residentes, no se hubiera hecho un espectáculo; en la segunda oración, no se interpreta ninguna obligación. En este tipo de error subyace una mala comprensión del contexto. El hablante malgache de ELE utiliza una preposición que no encaja con el significado de la oración en su contexto de uso. Otro ejemplo muy concreto de esta

incomprensión del contexto es lo que podemos observar en la oración (9, apdo. 2.3.1.1c.), en el cual el hablante malgache de ELE no consigue entender el contexto y por la misma razón elige una preposición inapropiada. Asimismo, los errores de selección preposicional demuestran que el hablante malgache de ELE carece de capacidad lingüística para diferenciar los matices significativos que puede haber al usar una preposición en lugar de otra, sobre todo, en casos de coincidencia contextual. Podemos observar dicho fenómeno en la oración (8, apdo. 2.3.1.1c.). Es distinto decir *Hice la pregunta **al** malgache* que *Hice la pregunta **en** malgache*. La primera oración alude al interlocutor del hablante y la segunda oración, en cambio, hace referencia a la manera, en este caso, al idioma en el que se formuló la pregunta. Otro ejemplo considerable de este aspecto es la pareja oracional *Era tarde* frente a *Era **por** la tarde* (oración 36, 2.3.1.6b.), en la que la ausencia de la preposición *por* aporta un cambio significativo a la oración.

También se percibe una falta de conocimiento lingüístico a través de dichos errores de selección. Este fenómeno se explica por la carencia de *input*. El *input* recibido en el aula constituye el único recurso lingüístico del que dispone el hablante malgache de ELE. Griffin (2005: 123) sostiene que la mayoría de los hablantes no nativos de una LE se conforman con los conocimientos dados por los docentes en el aula, por lo que el *input* es más controlado e insuficiente. La naturaleza de las explicaciones aportadas por los informantes en las pruebas A del cuestionario (véase Anejo IV) demuestra que los profesores malgaches de ELE poseen y manejan un conocimiento lingüístico aprendido que, en ocasiones, no les permite resolver problemas gramaticales más complejos. En palabras de Baralo (2003: 35), no se puede considerar como un verdadero conocimiento gramatical.

En general, los errores preposicionales por carencia de conocimiento lingüístico del español se deben al desconocimiento de ciertos aspectos de su sistema preposicional, tales como las agrupaciones de preposiciones, como lo hemos mencionado en el apartado 2.3.1.4., o también las oposiciones interpretativas entre pares preposicionales. En esa misma línea, los usos erróneos de las preposiciones se explican por la incomprensión de la naturaleza semántica del verbo. De hecho, la estructura léxico-conceptual del verbo está relacionada con su estructura argumental. Dichos argumentos corresponden biunívocamente a determinados papeles temáticos, que, a su vez, ayudan a elegir la preposición que encabeza los complementos verbales.

En definitiva, podemos decir que los errores preposicionales responden a deficiencias en la enseñanza, interpretadas como carencia de *input*. Según lo presentado en el apartado 2.1.4.1, a nuestros informantes se les han proporcionado los conocimientos gramaticales relacionados con las preposiciones durante los dos primeros años de carrera universitaria, un tiempo de estudio muy limitado y restringido, a nuestro parecer, puesto que, en términos cualitativos y cuantitativos, los datos facilitados son insuficientes y parciales. El proceso de aprendizaje del sistema preposicional del español debería extenderse más por su complejidad y para permitir que los estudiantes lo asimilen. De hecho, coincidimos con Larsen-Freeman & Long (1994: 276) en que el aula no está para formar hablantes que no cometan errores en su actuación, sino que su principal papel es ofrecer los conocimientos imprescindibles que lleven a cada hablante no nativo a reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo. Esto es, no debe contentarse el profesor con presentar las reglas básicas de usos preposicionales, sino que debe exponer las variedades de realización de las preposiciones. Deducimos que, en general, el aula no favorece el desarrollo de la competencia comunicativa ni lingüística de los hablantes no nativos.

En esa misma línea, queremos que tanto el profesor como el alumno de español reflexionen sobre la presencia y el valor semántico de las preposiciones en una oración. Para ello, abogamos por un acercamiento de las preposiciones dentro del marco de la Gramática de Construcciones, poniendo en relación la experiencia corpórea del individuo con la estructuración de las construcciones gramaticales.

3.2. Acercamiento de las preposiciones en el marco de la Gramática de Construcciones

Según la gramática tradicional, existen dos tipos de construcciones preposicionales: por una parte, las construcciones preposicionales regladas, que se asocian a reglas con propiedades interpretativas generales, y, por otra parte, las construcciones preposicionales regidas que están vinculadas con reglas de interpretación semántica específicas (Croft & Cruse, 2004: 334). En este sentido, tenemos dos construcciones que se sitúan en cada extremo de una misma línea.

$$[X [P + Y]] \quad \text{—————} \quad [X [P + Y]]$$

Nuestra propuesta, que se enmarca dentro de la Gramática de Construcciones, pretende aportar una motivación más clara de los usos y valores asignados a las preposiciones, planteando la existencia de una forma vinculada con un significado, que indisociablemente forman una construcción. Por lo tanto, la aparición de una determinada preposición en una oración, independientemente de que tenga propiedades interpretativas propias o de que esté regida por un verbo, tiene mucho que ver con las funciones sintácticas y propiedades semánticas de los elementos constituyentes de la oración. La naturaleza léxico-conceptual del verbo determina el número de argumentos relacionados con el verbo, mientras que es la construcción la que especifica la relación semántica de los argumentos con el predicado (Goldberg, 1995: 28), de tal manera que no se trata de una determinada acepción del verbo la que exige la presencia de una determinada preposición, sino que es la construcción en su conjunto la que selecciona, al mismo tiempo, el significado y la presencia de la preposición.

Con arreglo a la relación prototípica de las preposiciones, presentada en el apartado 1.2.6.3., generalmente las construcciones preposicionales poseen un significado básico de localización. En los casos en que la naturaleza léxico-conceptual del verbo no simboliza un sentido locativo o un desplazamiento, es la propia construcción en su conjunto la que aporta un matiz de localización mediante representaciones metafóricas. A partir de la construcción prototípica, se puede proceder a una interpretación metafórica de las demás construcciones que se encuentran en la mente del hablante, lo que corrobora la existencia de un continuum entre las construcciones más esquemáticas y las idiomáticas.

Independientemente del significado de los elementos que la componen, la construcción posee un significado propio que nos permite entender la oración y tener una descripción gramatical de ella. De hecho, la motivación de la presencia y el valor semántico de una determinada preposición en una oración radica en el significado de la construcción en su conjunto, de modo que muchas veces, se establece una relación de herencia preposicional de las construcciones de las palabras derivadas y de las extensiones de la construcción, siempre y cuando no se haya alterado el significado básico de la misma.

A continuación, tomaremos en cuenta el comportamiento semántico-sintáctico de las construcciones preposicionales del español, basándonos siempre en nuestro corpus. En este análisis, partimos de las construcciones preposicionales, cuyo significado está

relacionado con el espacio, para comprender las construcciones cuyas preposiciones poseen valores nocionales o idiomáticos.

3.2.1. La construcción preposicional en la Gramática de Construcciones

Horno Chéliz (2002: 191) defiende la naturaleza léxica de las preposiciones que se traduce en su capacidad de predicar tal como lo hacen los verbos. La autora considera que las preposiciones son “elementos predicativos de rasgo verbal débil”, es decir, la preposición posee una estructura léxico-conceptual. Según la autora, la ELC de las preposiciones es débil pero aun así permite dar cuenta de la misma manera de todas las informaciones contenidas en las realizaciones en las que puedan aparecer.

En lo que se refiere a los eventos en los que pueden aparecer las preposiciones, Horno Chéliz (2002: 196) especifica que es imposible para las preposiciones expresar eventos de realización. Dicho de otro modo, las preposiciones como elemento predicativo expresan una relación de localización entre dos argumentos en eventos de:

- a) Estado en el que se establece una relación de localización pura entre dos elementos.
- b) Transición en el que se manifiesta un cambio de posición de un elemento con respecto al otro.

De este modo, las preposiciones se caracterizan por ser biargumentales: un argumento externo que ocupa la primera posición temática, al que se le asigna el papel temático de tema, y otro interno, cuyo papel temático es el de localización; en la mayoría de los casos, tal estructura coincide con el uso prototípico de las preposiciones.

Adaptando la propuesta de Fernández González y Anula Rebollo (1995: 245) con los usos básicos presentados en el apartado 1.2.6.3., las preposiciones que eligen semánticamente sus complementos asignan a sus complementos papeles temáticos⁸⁰ de:

⁸⁰ A diferencia de la estructura argumental que da cuenta de la relación del lexema verbal con la construcción sintáctica, la estructura temática o los papeles temáticos ponen de manifiesto la relación semántica que existe entre el predicado y sus argumentos tanto internos como externos (Hernanz & Brucart, 1987: 38). Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 273) consideran que se puede interpretar semánticamente los argumentos de un predicado mediante los papeles temáticos siguientes:

- El Agente, el participante que lleva a cabo la acción.
- El Experimentador, el participante que experimenta o percibe el suceso.
- El Tema, el participante que resulta afectado por el suceso.
- El Destinatario/el Receptor, el término o el final del movimiento o el participante que recibe el tema.

A: (Meta)	Desde: (Punto de origen)	Mediante: (medio)
Ante: (Lugar)	Durante: (Tiempo)	Para: (Meta + Finalidad)
Bajo: (Lugar)	En: (Lugar)	Por: (Vía)
Con: (+ instrumento)	Entre: (Lugar)	Sin: (- instrumento)
Contra: (Meta)	Hacia: (Meta)	Sobre: (Lugar)
De: (Punto de origen)	Hasta: (Meta)	Tras: (Lugar)

Por lo tanto, la capacidad de la preposición de asignar un papel temático a su complemento está motivada por las características estructurales de la construcción preposicional, esto es, la preposición posee una propiedad léxica que determina su estructura sintáctica (Hernanz & Brucart, 1987: 39). Dichos papeles temáticos están vinculados con la naturaleza semántica de las preposiciones con propiedades interpretativas. Se sobrentiende, entonces, que las preposiciones que encabezan un complemento de régimen preposicional no son capaces de asignar un papel temático a su argumento (Fernández González & Anula Rebollo, 1995: 248). En estos casos, la definición de los papeles temáticos viene especificada por la estructura argumental del propio verbo, que es la realización de un verbo con los argumentos que necesite para expresar una estructura predicativa completa.


Tanto las preposiciones con estructura argumental propia como las preposiciones que dependen de la estructura argumental del léxico verbal pueden ser analizadas, siguiendo a Goldberg (1995), en términos de construcciones, es decir, configuraciones sintácticas que poseen una interpretación semántica y pragmática.

Tradicionalmente, existen casos en los que la presencia de la preposición es meramente sintáctica, tal es el caso de la preposición *a* que introduce los dativos y acusativos. También, muchas veces, la selección de la preposición depende del núcleo de la construcción como el caso de las preposiciones regidas en que la presencia de la preposición está condicionada por la naturaleza semántica del elemento regente y del elemento regido. Desde el punto de vista construccionalista, en cada uno de los casos, se

-
- El Beneficiario, el participante en cuyo beneficio se realiza un suceso.
 - El Origen/la Fuente, el punto de inicio del movimiento o el participante en el que se inicia un proceso.
 - La Causa, el motivo o la fuente de la alteración asociada con el evento.
 - La Meta, el destino del movimiento.
 - La Vía, el lugar de tránsito del movimiento.
 - La Ubicación, el lugar en que tiene lugar el evento.
 - La Cantidad, la medida espacial o temporal del evento.
 - El Instrumento, la herramienta o el medio con el que se realiza el evento.

postula la existencia de una construcción cuyas instanciaciones son las construcciones siguientes:

- (1a) *Estamos **en** Madrid.*
- (1b) *Llego **a** la oficina.*
- (1c) *Piensa **en** tu futuro.*
- (1d) *Aspiro **a** un título universitario.*

En la terminología de Croft y Cruse (2004: 368), en la Gramática de Construcción, se reconoce la existencia de construcciones prototípicas y construcciones que son extensiones de las mismas, así como la diferencia de gradación entre las construcciones en su representación en la red. En este caso, las oraciones (1a-1b), frente a (1c-1d), constituyen los dos extremos en nuestra escala de representación de las construcciones. Por una parte, las construcciones (1a-1b), cuyas preposiciones obedecen a reglas de usos preposicionales con propiedades interpretativas, presentan la forma [X + P + Y], y, por otra parte, las construcciones (1c-1d), cuyas preposiciones son exigidas por el verbo, se estructuran de la siguiente forma: [X +  P + Y]. Como consecuencia, de los usos prototípicos surgen las extensiones de las construcciones mediante la metáfora y la metonimia, que son conceptos que se encuentran en nuestro sistema conceptual y nos sirven de mecanismo para comprender y expresar situaciones complejas a partir de nociones más básicas y conocidas (Cuenca & Hilferty, 1999: cap. 4; Santos Domínguez & Espinosa Elorza, 1996). En efecto, postular la existencia de construcciones gramaticales en estas instanciaciones pone en evidencia el continuum que se manifiesta entre la construcción preposicional esquemática y la construcción preposicional regida, en el sentido de que las construcciones regidas no son más que instanciaciones de las construcciones preposicionales basadas en reglas de usos.

La Gramática de Construcciones concede mayor importancia al contexto de uso. De hecho, la diferencia semántica entre la forma directa del verbo *soñar* con su forma preposicional *soñar con* se fundamenta en que es el significado el que determina la forma sintáctica de la construcción (Goldberg, 1995: 3). En otras palabras, la estructura sintáctica está condicionada por el significado de la construcción, con lo cual el léxico y la sintaxis son indisociables. Como consecuencia, la gramática sirve para estructurar y simbolizar el contenido conceptual de una escena (Langacker, 2000: 19), por lo que está estrechamente relacionado con la intención comunicativa, con el punto de vista del hablante, en el sentido de que, si el hablante prefiere utilizar una determinada preposición en lugar de otra, implica la especificidad del mensaje que quiere transmitir.

Muchas veces en la gramática tradicional resulta difícil motivar la presencia de una preposición en una determinada construcción, debido a la separación entre lo léxico y lo sintáctico. Tradicionalmente, los usos preposicionales se presentan mediante reglas interpretativas como, por ejemplo, cuando la preposición *en* expresa una ubicación; mientras que los usos regidos se resumen a un aprendizaje memorístico en el que el alumno se enfrenta a un listado de verbos con las preposiciones que se realizan con ellos al lado. En este aprendizaje memorístico muchas veces ni el docente ni el alumno conoce por qué una determinada preposición aparece con un determinado verbo. Por lo tanto, a partir del enfoque construccionista se propone un análisis de la presencia de las preposiciones en una construcción, basado en el significado de la propia construcción. Esto es, existe una organización de las estructuras conceptuales que se basa en principios de la metáfora y la metonimia, lo que implica que la organización radial se hace mediante descripciones semánticas e interpretaciones metafóricas, a partir del significado básico o prototípico. Dicho de otro modo, las interconexiones de sentidos de una determinada preposición parten del uso prototípico considerado como punto de partida de otros usos.

Nuestra experiencia espacial está ligada al concepto de desplazamiento, desplazamiento que se efectúa de un punto a otro. Está consolidada por la existencia de una metáfora de imagen capaz de motivar todo tipo de trayectorias, desde el punto de partida, pasando por los trayectos, hasta llegar al destino. En otras palabras, la imagen mental del desplazamiento evidencia la existencia de un individuo que recorre un trayecto para ir de un lugar considerado como punto de partida a un lugar concebido como destino, por lo que las construcciones de verbos de desplazamiento no conceptualizan el mismo tipo de desplazamiento, de tal manera que puede determinarse según el punto de origen, el punto final considerado como meta o los lugares de paso. Por consiguiente, la construcción requiere la realización con una determinada preposición.

3.2.2. Construcciones con *de*

3.2.2.1. Con verbos de desplazamiento

Todo desplazamiento que emprendemos parte de un determinado punto de partida, es decir, se origina en un lugar determinado, lo que constituye el significado

básico espacial del uso de la preposición *de*, que denota origen por excelencia (RAE, 2009: § 29.7ñ).

En el uso de la lengua, la preposición *de* se realiza con verbos de desplazamiento que conceden mayor relevancia a la ubicación inicial del participante *x*. Dichos verbos son de carácter ablativo y suelen combinarse con la preposición *de*. Semánticamente, estas construcciones implican que “el participante *x* deja de estar en el lugar y en el que se localizaba en un tiempo anterior a la consecución del evento” (Horno Chéliz, 2002: 366). Estas construcciones consideran el elemento locativo y como fuente, punto de origen del desplazamiento. Por lo que la estructura prototípica de la construcción es:

Significado		<i>x</i> se mueve de un lugar y	
Semántica	Pred Desplazamiento ablativo	Tema (\pm animado)	Fuente/Origen
Sintaxis	Verbo	S	Obl

Cuadro 16. Construcción prototípica de los verbos de desplazamiento ablativos.

El cuadro 16 representa de forma característica el prototipo de las construcciones con la preposición *de*, ya que se puede percibir la existencia de un movimiento en el espacio mediante la vista.

Las oraciones siguientes son instanciaciones de la construcción del cuadro 16.

- (2a) *Salía **de** mi pueblo.* (B4_{B2})
- (2b) *Un coche surgió **de** entre la espesa niebla.* (A7_{C2})
- (2c) *Regresamos **del** campo.* (B13_{B2})

De una manera general, estas oraciones describen un cambio de desplazamiento de un participante *x* (*pro* yo – un coche – *pro* nosotros) partiendo de un lugar concebido como el punto de inicio del movimiento (mi pueblo –entre la espesa niebla – el campo).

Como hemos mencionado arriba, la conceptualización del complemento locativo como origen del movimiento está ligada al grupo de verbos de desplazamiento con ablativos. A esta clase de verbos pertenecen *salir*, *partir*, *apartarse*, *alejarse*, *huir*, *regresar*, *volver*, *desviarse*, *bajar*, *venir*, *surgir*, etc.

Aun así, la realización con una misma clase de verbos no se traduce por la identidad de la naturaleza semántica de sus participantes *x*. En las oraciones (2a) y (2c), el argumento externo es de rasgo humano, y está asociado al papel temático de agente, participante capaz de controlar de forma voluntaria la realización del evento. El papel de

tema presentado en la construcción prototípica (cuadro 16) está relacionado con el papel de agente, mientras que en la oración (2b), *el coche* es de naturaleza inanimada. Bien sabemos que un coche no puede salir de forma voluntaria de un lugar sin una persona que lo conduzca. Por lo tanto, el papel asignado a este participante es el de tema.

A partir de este rasgo semántico del argumento externo, se distingue dos grupos de verbos de desplazamientos ablativos:

- Verbos de desplazamiento ablativos de naturaleza no agentiva⁸¹.
- Verbos de desplazamiento ablativos de carácter agentivo.

La agentividad de un verbo restringe el rasgo semántico de su argumento externo, de tal manera que se concibe como un elemento animado de carácter humano. En cambio, la no agentividad de un verbo se traduce por su posibilidad de tener como sujeto cualquier sintagma nominal, a saber, un objeto inanimado como en (2b), una persona como en (3a) o también conceptos abstractos como en (3b).

(3a) *Un niño surgió de la nada.* (A7_{C2})

(3b) *La propuesta surgió de los editores españoles.*

Deducimos de estas descripciones que existen dos tipos de construcciones en función de la agentividad del participante externo de la construcción.

[X Tema (± animado) + V Desplazamiento Ablativo + de + Y Origen (Lugar físico)]

Esq. 1. Construcción de verbos de desplazamiento ablativos no agentivos.

[X Agente (+ rasgo humano) + V Desplazamiento Ablativo + de + Y Origen (Lugar físico)]

Esq. 2. Construcción de verbos de desplazamiento ablativos agentivos.

La existencia de dos grupos de verbos de desplazamiento hace que se formen dos esquemas prototípicos: un prototipo y el denominado efecto de prototipo en función de la frecuencia de ejemplar y de la frecuencia de tipo del esquema (Cuenca & Hilferty, 1999: 36). En otras palabras, los dos esquemas constituyen los prototipos de verbos de desplazamiento que conceptualizan el punto de origen. A primera vista, ambos

⁸¹ La agentividad de los verbos de desplazamientos se comprueba a partir de las pruebas sintácticas que nos ofrece Horno Chéliz (2002: 363-365):

- Añadirle un adjunto del tipo *a propósito* o *voluntariamente* a la construcción.
- Añadirle un SP que denota una finalidad: *para* + Inf.
- Añadirle un SP introducido por *hacia*.
- Pasar el verbo al imperativo.

esquemas parecen idénticos, sin embargo, la diferencia estriba en que el esquema 2 restringe la naturaleza semántica del participante externo.

En cuanto al carácter argumental de los SPs de estas construcciones, depende del comportamiento de las mismas al eliminarlos de su estructura argumental, tal como podemos ver en:

- (4a) *Salía.*
- (4b) **Un coche surgió.*
- (4c) *Regresamos.*

En (4a) y (4c), la supresión del SP locativo no altera el significado básico de las oraciones, mientras que en (4b) la oración resulta agramatical. La gramaticalidad de la oración (4b) descansa en su realización con un SP locativo para formar una proposición completa. Esto es, el SP locativo de un verbo como *surgir* es de carácter argumental. Ahora, la argumentalidad del SP locativo no se debe asociar con una función sintáctica del mismo, a saber, CRP, sino que simplemente se traduce por su aparición obligatoria entre los argumentos de la construcción, de tal manera que no es eliminable. De hecho, en las tres oraciones, el comportamiento sintáctico del SP locativo corresponde a un CC de lugar, puesto que se identifican según los criterios de un CC, expuestos en el apartado 1.1.3.4.

Otro aspecto observable en el uso de la lengua, con respecto a este tipo de construcción, es la aparición de un participante de rasgo humano o de carácter abstracto en la posición del locativo. Lo que constituye una extensión de la construcción prototípica:

- (5a) *Me alejé **de** él.*
- (5b) *Huyó **de** la ira de los ciudadanos. (B17_{C2})*

En estas oraciones, el complemento locativo no hace referencia a un lugar físico. En (5a), aparece en el lugar del locativo una persona. Metafóricamente, la interpretación hace referencia al lugar donde se encuentra ubicada dicha persona, por lo que el movimiento se inicia en donde se encuentra. En cambio, en (5b) se observa un concepto totalmente abstracto, conceptualizado como punto de origen o fuente del desplazamiento, en el que el SP no se refiere ni a lugar físico ni a persona, sino a emociones humanas. Conceptualmente, se puede considerar como lugar abstracto sentimientos de los que el ser humano quiere escaparse. Cifuentes Honrubia (1996b: 16) señala que la identificación de un ser humano o de un estado de consciencia en el habla

implica que el interlocutor reconoce al individuo o al concepto abstracto al cual se refiere el hablante. La formulación de este tipo de expresiones presupone el conocimiento de la referencia locativa. Dicha posibilidad se da gracias a la disposición espacial de cada objeto en nuestro entorno.

En cuanto a la función sintáctica de los SPs, pese a que son propicios a la eliminación, sintácticamente funcionan como CRP por la simple razón de que la formulación de las preguntas para estas oraciones debe hacerse a partir del pronombre interrogativo *¿quién?* o *¿qué?* precedido de la misma preposición.

- (6a) *¿De quién te alejaste? - De él.*
 (6b) *¿De qué huyó? – De la ira de la gente.*

Resulta claro que la respuesta no puede formularse mediante adverbios, lo que confirma la función sintáctica de estos SPs. Se infiere de esta especificidad la existencia de una extensión de la construcción del esquema 1, en el sentido de que se corrobora una similitud semántica entre los participantes externos de ambas construcciones a pesar de la diferencia semántica de los participantes que desempeñan el papel de locativo:

[X Agente (+ rasgo humano) + V Desplazamiento Ablativo + **de** + Y Origen (+ rasgo humano/ + abstracto)]

Esq. 3. Extensión de la construcción representada en el esquema 2.

Otro aspecto muy importante es la existencia de un vínculo entre el verbo primitivo y las palabras derivadas. Los sustantivos deverbales poseen las características similares al verbo en lo que se refiere a la redistribución de los argumentos y la herencia preposicional. Esta posibilidad se debe a la conservación del significado básico de la construcción. En otras palabras, la condición *sine qua non* para que aparezca la preposición *de* con las palabras derivadas de estos verbos es la invariabilidad del significado básico de la construcción.

Salida N	}	de + Locativo
Alejamiento N		
Huida N		

- (7a) [...] hay un **alejamiento** por parte de España **del** eje franco-alemán. (DUPE)
 (7b) Un drama que le recordaba su **salida de** España tras la guerra civil y su **huida de** París tras la invasión alemana. (DUPE)

Permaneciendo en esa relación espacial, podemos explicar la realización de la preposición *de* en la oración siguiente:

- (8) *Entró en un restaurante de camarero, ahora es el dueño.* (A14_{C2})

Resulta evidente que la oración (8) describe la trayectoria profesional de un individuo, es decir, cómo ha empezado y en qué se ha convertido. Dicha trayectoria tiene un paralelismo con el espacio, ya que parte desde un lugar y llega a un destino. Dicha imagen mental está corroborada por la presencia del verbo *entrar*, que pone de manifiesto la existencia de un movimiento. En caso como éste, la interpretación del origen es clara, si bien lo que se quiere destacar es el oficio del individuo. Sin embargo, en otras construcciones como *Trabaja de camarero en un restaurante*, donde se pierde completamente la noción de movimiento, resulta difícil establecer una correlación entre el espacio y la profesión, por la sencilla razón de que no es posible imaginar un movimiento en dicha oración. En realidad, lo que se establece en este tipo de oración es atribuir una cualidad al sujeto. Por lo tanto, hay una aproximación entre el atributo y la posesión. En este sentido, la noción espacial de origen deriva de la conceptualización de la posesión, puesto que las propiedades que se atribuyen a un individuo, lógicamente, las posee el propio individuo y todo lo poseído se encuentra en el poseedor (Cifuentes Honrubia, 1996b: 19). Como consecuencia, la presencia de la preposición *de* se explica mediante un encadenamiento de interpretaciones metafóricas, es decir, el esquema inferencial corresponde metafóricamente a que los atributos son posesiones y, a su vez, las posesiones son localizaciones con respecto a la fuente u origen.

Se infiere de estas explicaciones que los atributos que se refieren a la profesión combinados con verbos de desplazamiento pueden tener una analogía espacial, mientras que la interpretación metafórica del movimiento con verbos de actividad como *trabajar* requiere un esfuerzo más costoso debido a la pérdida del sentido de desplazamiento de la construcción. De hecho, la construcción con verbos de actividad solo comparte con el prototipo la estructura formal en la que se evidencia la realización con la preposición *de*.

En lo que se refiere a la naturaleza semántica del participante considerado metafóricamente como locativo, independientemente de la clase de verbo que constituye el núcleo predicativo de la construcción, éste debe aludir a conceptos abstractos que están relacionados con el dominio de la profesión. Por tanto, la estructura construccional que denota la profesión del agente será:

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Desplazamiento Ablativo agentivo/Actividad}} + \text{de} + Y_{\text{Profesión (+ abstracto)}}]$$

Esq. 4. Extensión denotando la profesión.

3.2.2.2. Con verbos copulativos

Fernández Leborans (1999: 2366) define los verbos copulativos como verbos semánticamente vacíos, que carecen de especificación aspectual y temporal, y funcionan como nexos entre el atributo y su sujeto para describir las cualidades o propiedades de éste. El mismo autor especifica que la lengua española cuenta con tres verbos considerados copulativos o atributivos: *ser*, *estar*, *parecer* (Fernández Leborans, 1999: 2361).

La relación de propiedad expresada por estas construcciones puede estar vinculada con una idea de localización que conceptualiza el origen o la fuente de un participante *x*, según lo descrito en la construcción prototípica (cuadro 16). En las construcciones anteriores (con verbos de desplazamiento ablativos), estos conceptos están ligados a una idea de movimiento. En cambio, en las construcciones con verbos copulativos, se puede interpretar una idea de localización pero sin movimiento.

Nos parece conveniente aportar las extensiones de definiciones de origen/fuente ofrecidas por el DRAE (2001, s.v. *fuelle/origen*):

- Fuente: “8. Principio, fundamento u origen de algo”.
- Origen: “1. Principio, nacimiento, manantial, raíz y causa de algo. 2. Patria, país donde alguien ha nacido o donde tuvo principio la familia o de donde algo proviene”.

Consideremos las oraciones⁸² siguientes:

- (9a) *Los sakalava*⁸³ *son de Morondava*. (B19_{B2})
- (9b) *La bicicleta es de mi padre*. (B19_{C2})
- (9c) *Las casas son de madera*. (B5_{B2})

Estas oraciones tienen como rasgo común la combinación con verbos meramente copulativos, que son puros nexos. La función relacionante de este verbo se corrobora por la conmutación por la proforma *lo* del atributo cualitativo formado de sintagmas preposicionales (Fernández Leborans, 1999: 2361): *Los sakalava lo son*; *La bicicleta lo es*; *Las casas lo son*. Asimismo, la eliminación del verbo no cambia la relación

⁸² Estas oraciones no aparecen tal cual en el corpus, las hemos adaptado a los valores que queremos resaltar en esta sección del trabajo.

⁸³ Los *sakalava*, traducido al español como la gente del valle largo, es un grupo étnico de entre los dieciocho que existen en Madagascar. Ocupan una gran parte del suroeste de la isla.

expresada en las oraciones: *Los sakalava de Morondava*; *La bicicleta de mi padre*; *Las casas de madera*. Las propiedades del sujeto pueden estar asociadas con su origen o procedencia (9a), con la posesión o pertenencia (9b), o también con la materia (9c). Como se puede ver, el carácter atributivo de la oración (9a) está ligado a una relación locativa de origen entre los *sakalava* y *Morondava*, es decir, el lugar de donde son oriundos. Ahora bien, la interpretación de origen/fuente en (9b) y (9c) es más complicada, ya que ni *la bicicleta* ni *las casas* establecen una relación locativa espacial con *mi padre* y con *madera*. Para ello, se entiende que la relación de posesión alienable puede tener una interpretación locativa, en el sentido de que lo poseído se encuentra localizado en el poseedor (Horno Chéliz, 2002: 197-198; Cuenca & Hilferty, 1999: 95). En nuestro caso, la interpretación sería que mi padre posee la bicicleta. La existencia de esa posibilidad interpretativa permite identificar una relación de posesión en (9b). Por lo tanto, la aprehensión metafórica ocasiona una extensión del sentido prototípico origen gracias a la conexión entre la posesión y el origen.

En cambio, en (9c) se interpreta una relación de materia vinculada con el concepto de recursos o fuente que alude al elemento con el que está hecha una cosa, parafraseable como ‘el participante *x* está hecho con *y*’. Podemos interpretar esta oración como que ‘las casas están hechas con madera’. En esta oración, no existe concepto de movimiento, solamente se destaca la noción de recursos materiales. Podemos decir que existe una relación de extensión metafórica, en la que la materia es la fuente con la que se fabrica un objeto. En este caso, el verbo no está relacionado con el desplazamiento, sino con verbos copulativos en los cuales se conserva el significado básico de origen/fuente de la construcción.

Para que las construcciones tengan estos significados, existen condiciones impuestas por las construcciones. En primer lugar, el argumento *y* de (9a) debe referirse a un lugar concreto para denotar el origen o la procedencia de una persona, mientras que la relación de pertenencia/posesión alienable está condicionada con el rasgo humano del participante tema. En cuanto a la relación material, suele aparecer, en esa posición, objetos inanimados considerados como materias primas para la producción de un determinado objeto.

Si bien estructuralmente son idénticas desde el punto de vista formal: [V_{copulativo} + de + SN], salta a la vista la existencia de un aspecto que les separa. Las construcciones (9a) y (9b) admiten una determinación del SN complemento: en (9a) se puede sustituir *de Morondava* por otro lugar determinado como *de mi pueblo*. En (9b), la

determinación se hace mediante un posesivo, pero también admite cualquier tipo de determinantes (demostrativos, artículo definido o indefinido). En cambio, en la oración (9c), el participante *y* aparece directamente después de la preposición sin artículo (Álvarez Martínez, 1986: 216; Laca, 1999: 914).

En segundo lugar, en la relación de materia y posesión alienable, el argumento externo está ligado a objetos inanimados. La posibilidad de que aparezcan entes animados en el lugar del objeto poseído establece una relación de parentesco entre los participantes, en vez de una relación de posesión/pertenencia: *El niño era hijo de nuestro vecino* (B7_{C2}). Como se puede ver, los dos participantes se refieren a entes animados de rasgo humano.

Otro aspecto que hay que tener en cuenta con la relación cualitativa establecida en estas construcciones es la de caracterización⁸⁴, que consiste en individualizar al sujeto, es decir, atribuirle las propiedades que le desmarquen de los de su clase (Fernández Leborans, 1999: 2368). Esta individualización se caracteriza sintácticamente por una inflexibilidad posicional de sus participantes. Por ejemplo, la relación de pertenencia/posesión se especifica por el hecho de que el participante *y* ocupa una posición posverbal en el caso de construcción con verbos copulativos, y una posición posnominal en relación directa (Bosque & Gutiérrez-Rexach, 2009: 208). El ascenso del participante *y* en la posición del participante *x* genera una oración agramatical.

Proponemos, entonces, que las consideraciones metafóricas de relación locativa en las oraciones presentadas forman extensiones de la construcción del cuadro 16, con la salvedad de que no existe desplazamiento. Recogemos a continuación estas extensiones de construcciones:

$$[X_{\text{Tema } (\pm \text{ animado})} + V_{\text{Copulativo}} + \text{de} + Y_{\text{Origen (Lugar físico)}}]$$

Esq. 5. Extensión conceptualizando la procedencia.

$$[X_{\text{Tema } (\pm \text{ animado})} + V_{\text{Copulativo}} + \text{de} + Y_{\text{Persona}}]$$

Esq. 6. Extensión conceptualizando la posesión.

⁸⁴ El otro subtipo de oraciones copulativas hace referencia a las de identificación, en las que las dos entidades de la oración son referenciales, es decir, la intercambiabilidad de las entidades no cambia el significado de la oración: *Pedro es el alcalde* o *El alcalde es Pedro*, ni afecta a la gramaticalidad de ésta (Fernández Leborans, 1999: 2369).

$$[X_{\text{Tema } (\pm \text{ animado})} + V_{\text{Copulativo}} + \text{de} + Y_{\text{Materia } (- \text{ Determinante})}]$$

Esq. 7. Extensión conceptualizando la materia.

La realización de estas construcciones requiere que el participante *y* tenga una posición argumental. En palabras de Fernández Leborans (1999: 2359), los verbos copulativos se construyen obligatoriamente con un atributo, esto es, la omisión del atributo altera el significado de la construcción, convirtiéndola en estructuras agramaticales. Por lo tanto, los SPs de los verbos copulativos sintácticamente funcionan como atributos, cuya aparición en la construcción es obligatoria.

Siguiendo a Goldberg (1995: 33), las construcciones presentadas con verbos copulativos se asocian a un significado más concreto en (9a) con respecto a la conceptualización del origen. De esta construcción más concreta derivan las construcciones restantes (9b) y (9c).

3.2.2.3. Con verbos de habla

Las características de los verbos de habla hacen referencia a un evento en el que un participante *x* lleva a cabo un acto de habla a partir de un tema concreto, que puede ser un asunto o una persona. Así, se puede interpretar la entidad temática como punto de partida de una conversación. Al igual que en el esquema del camino, hablar de un tema es iniciar un diálogo a partir de un tema (Cuenca & Hilferty, 1999: 15). En este sentido, el valor prototípico de origen/fuente de las construcciones con *de* (cuadro 16) puede tener un sentido metafórico de tema o asunto combinado con verbos de habla, conceptualizando el elemento introducido por *de* como fuente a partir de la cual parte el acto de habla. Como consecuencia, metafóricamente, el tema es el origen de una conversación. La diferencia con la construcción prototípica estriba en la falta de realización con verbos de desplazamiento. En estos casos, aparecen como núcleo verbos de habla.

(10a) *Hablamos de Juan.*

(10b) *Discutimos de política.*

Como se puede ver, la estructura sintáctico-semántica de los verbos de habla especifica la presencia de un sujeto, que preferentemente debe ser un agente, y el complemento de régimen preposicional, -el asunto o el tema-, ligado al papel de fuente.

En lo que se refiere a la determinación del CRP, puede aparecer con o sin artículo, aunque predomina la forma indeterminada (Laca, 1999: 911). Semánticamente, el agente es de tipo animado, mientras que el tema alude a conceptos abstractos. La aparición de un ente animado (10a) en esa posición debe entenderse como temas relacionados con él, que podrían ser sus cualidades, su vida, su futuro, sus estudios, su trabajo, su familia, etc.

Otro punto muy importante es la definición del tipo de evento que debe aparecer en esta construcción. En principio, el hecho de hablar o conversar o discutir supone un acto que se prolonga en el tiempo, con lo cual, el evento se caracteriza por la ausencia de un límite. Por tanto, el acto de hablar es completamente compatible con un modificador durativo: *Hablamos de ti durante una hora; Discutimos de política durante una hora*. De estas características, se deduce la existencia de la construcción siguiente:

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Habla}} + \text{de} + Y_{\text{Tema (- Determinante)}}]$$

Esq. 8. Extensión conceptualizando el tema.

Dada la posibilidad de la aparición del artículo con el SN que expresa el asunto en esta construcción, queremos aclarar que la indeterminación del SN está vinculada con un contexto genérico; en cambio, la presencia del artículo especifica concretamente el tema de conversación. Muchas veces, esta determinación del SN se asocia con una realización con un adyacente nominal que sintácticamente desempeña la función de adjetivo (Álvarez Martínez, 1986: 227):

(11) *Hablamos **de la** política de este gobierno.*

Se observa en el uso de la lengua la posible alternancia de la preposición *de* con *sobre* con el mismo significado dentro de las mismas estructuras sintáctico-semánticas.

(12a) *Discutimos **sobre** política.*

(12b) *Hablamos **sobre** Juan.*

Comportamiento similar se percibe con respecto a sus palabras derivadas, más precisamente los sustantivos deverbales. La conceptualización de un tema o asunto hace que las construcciones nominales hereden la estructura argumental y preposicional de las verbales. De hecho, el proceso gramatical de nominalización de los verbos no ha supuesto un cambio significativo de la construcción. Tanto en la construcción verbal

como en la construcción nominal, se nota una identidad semántica, lo que explica la herencia preposicional en sus palabras derivadas. Por lo tanto, tenemos:

Discusión N + de/sobre + Asunto

(13a) *El estudio preliminar ofrece una **discusión** abierta **del** problema.* (DUPE)

(13b) *[...] plagado de **discusiones** bizantinas **sobre** temas que [...].* (DUPE)

3.2.2.4. Con verbos de conocimiento

Los verbos cognitivos tienen como rasgo común la existencia de una actividad mental relacionada a procesos cognitivos como conocimientos y creencias. Esta clase de verbos se caracteriza por su falta de homogeneidad en lo que se refiere al comportamiento sintáctico y semántico de sus miembros (Cano Aguilar, 1987: 147). Por esta razón, resulta complicada su clasificación. Por lo que parece, los verbos de conocimiento o percepción intelectual constituyen una subclase de éstos (Cano Aguilar, 1987: 183-184).

En palabras de Cano Aguilar (1987: 161), el objeto de los verbos de percepción intelectual denota “el contenido de un estado de conciencia, algo en torno a lo cual se produce ese estado”. Metafóricamente, la memoria es un contenedor donde se encuentran ideas y recuerdos, considerados como objetos contenidos en dicho recipiente. Desde el punto de vista semántico, las construcciones con verbos cognitivos están caracterizadas por eventos que suceden en nuestra propia conciencia.

Verbos que están estrechamente vinculados con la facultad mental, más precisamente con la memoria, son *acordarse* y *olvidarse*. El verbo *acordarse* significa “6. Recordar: traer a la propia memoria” (DRAE, 2001, s.v. *acordar*), y *olvidarse* tiene el sentido de “1. Dejar de tener en la memoria lo que se tenía o debía tener” (DRAE, 2001, s.v. *olvidar*). Conocer estas definiciones nos da la clave para entender la presencia de la preposición *de* en sus construcciones, puesto que ponen en evidencia la disponibilidad del objeto recordado u olvidado en nuestra memoria. Por lo tanto, está vinculado a la noción de posesión, ya que traer algo a la memoria o dejar de tener algo en la memoria implica algo consabido y que existe, o existía, en la memoria del hablante. En este caso, algo recordado u olvidado es algo poseído:

(14a) *El viaje **del** que me acuerdo es el del año 2005.* (B14_{B2})

(14b) *Me acuerdo **de** un viaje que hice cuando estuve en el instituto.* (B12_{B2})

Hemos dicho que en la idea de posesión se interpreta que el poseído se encuentra localizado en el poseedor. Siguiendo esta premisa, las oraciones (14a) y (14b) pueden ser parafraseadas metafóricamente como ‘el participante *pro yo* posee recuerdos sobre un viaje’. En otras palabras, los recuerdos sobre dicho viaje se encuentran localizados en la memoria del experimentador. Esta posibilidad viene dada por la experiencia y la existencia de las informaciones (recordadas u olvidadas) en la mente del hablante.

Con respecto a las propiedades semánticas de estas construcciones, la propia construcción impone la realización con dos participantes, que son el experimentador, en este caso, el participante que recuerda u olvida algo, y el fenómeno experimentado, el participante que se recuerda u olvida (García-Miguel, 1995: 113). Esto implica que el participante externo de estos verbos se refiere a entes humanos, capaces de recordar y olvidar, lo que se ilustra en los ejemplos (14a) y (14b). Por lo tanto, la estructura construccional sería:

$$[X_{\text{Experimentador (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Recuerdos}} + \text{de} + Y_{\text{Fenómeno experimentado}}]$$

Esq. 9. Extensión con verbos de recuerdos.

Como se puede ver, los participantes externos de estas oraciones aluden a seres humanos. A diferencia del experimentador, el fenómeno experimentado no parece imponer restricciones semánticas, en el sentido de que puede construirse tanto con entes animados como inanimados, o dominios abstractos susceptibles de ser objeto de cognición.

También, existe un grupo de verbos de conocimiento que aluden a un saber de algo, cuyo SP se refiere a un complemento de asunto. Pertenecen a esta clase verbos como *convencer* y *asegurar*.

El sentido del verbo *convencer* se manifiesta en su definición de ‘creer algo tras haber reflexionado sobre ello’. Puede aparecer en forma no pronominal, en la que aparece como causativo en el sentido de ‘hacer que alguien crea algo’, o en la forma pronominal, donde ese *alguien* alude al propio individuo mismo. Cabe precisar que las palabras derivadas de este verbo poseen la misma estructura sintáctica al mantener el significado básico. Entre estas palabras derivadas, tenemos el adjetivo: *convencido(a)* en la construcción *estar convencido(a) de*.

A su vez, el verbo *asegurarse* significa ‘confirmar o aseverar la certeza de algo’, en el sentido de establecer la veracidad de una hipótesis. Para este verbo, resulta clara la

existencia de un asunto o de un tema. Al igual que *convencer*, sus sustantivos y adjetivos deverbales comparten la misma estructura que el verbo primitivo: *estar seguro(a) de*. En palabras de Cano Aguilar (1987: 182), el SP de estos verbos alude formal y significativamente a un tema o un asunto. Por lo que, la motivación de la presencia de la preposición *de* en las oraciones (15a) y (15b) emana de la estructura representada en el esquema 8 (apdo. 3.2.2.3.), en el que las construcciones conceptualizan el tema o asunto.

Al igual que con los verbos *acordarse* y *olvidarse*, se puede también explicar la realización con la preposición *de* desde la noción de posesión. Una persona que está convencida/segura de algo implica que no posee ninguna duda sobre ello.

Cabe precisar la existencia de una diferencia aspectual entre la estructura verbal y la estructura adjetival. La estructura verbal denota un proceso a lo largo del cual el experimentador se encuentra hasta llegar a un estado. Mientras que la estructura adjetival expresa el estado en el que se encuentra el experimentador, sin que esté explícita la existencia de ese proceso previo.

(15a) *Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano.* (A2_{C2})

(15b) *Estoy seguro de que el conductor no lo ha visto.* (B22_{C2}; con corrección nuestra)

Según esta teoría, la convicción del participante *pro* ella en la oración (15a) descansa en lo descrito en la oración subordinada *que Ricardo vendrá a echarle una mano*, de la misma manera se interpreta la oración (15b). Como consecuencia, la estructura de los verbos de conocimiento se esquematiza de la siguiente manera:

[X Experimentador (+ rasgo humano) + V Conocimiento + de + Y Fenómeno experimentado (+ abstracto)]

Esq. 10. Extensión con verbos de conocimiento.

A pesar de esa heterogeneidad, comparten rasgos semánticos similares con respecto al experimentador. Hemos notado que dichos verbos restringen el rasgo semántico del sujeto a entes animados de carácter humano. En cuanto a la estructura sintáctica, los verbos *acordarse* y *olvidarse* pueden combinarse con todo tipo de SP, en el sentido de que admiten entes tanto animados como inanimados y conceptos abstractos. Ahora bien, las formas adjetival y pronominal de los verbos *convencer* y *asegurar* solo aceptan construirse con conceptos abstractos que formalmente se perfilan en SSNN u oraciones subordinadas.

3.2.2.5. Construcciones causales

El origen como significado prototípico de las construcciones con *de* puede ser interpretado como motivo o causa. Observemos, pues, la oración siguiente:

(16) *Murió de hambre.*

Cuenca y Hilferty (1999: 119) afirman que la causa puede conceptualizarse en el dominio espacial como un origen. Del mismo modo que decimos *María sale de casa*, también podemos decir *María murió de hambre*. De hecho, se puede interpretar metafóricamente que el origen de la muerte de María es el hambre. Por lo tanto, la noción de causa está estrechamente vinculada con el movimiento que parte desde un punto de partida u origen. Es cierto que, en esta oración, ya no se puede apreciar la idea de movimiento. No obstante, el significado básico de la construcción denotando el origen es claramente reconocible. Como consecuencia, en las construcciones con *de* con eventos causales, podemos calificar que, desde el punto de vista metafórico, las causas son orígenes.

A diferencia de la construcción básica cuyos participantes son concretos, en un evento causal, el participante considerado metafóricamente como locativo hace referencia a conceptos abstractos como el hambre en (16).

Desde el punto de vista sintáctico, la elisión del elemento causal no afecta a la gramaticalidad de la oración, lo que significa que su función sintáctica está ligada a la de un CC de causa.

Dada la correlación entre la causa y el origen, podemos motivar la existencia de una construcción causal como extensión de la prototípica mediante el vínculo de extensión metafórica, es decir, por compartir la estructura semántica con el prototipo.

$$[X_{\text{Tema (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Existencia}} + \text{de} + Y_{\text{Causa (+ abstracto)}}]$$

Esq. 11. Extensión denotando la causa.

3.2.3. Construcciones con *desde*

También estas construcciones hacen hincapié en el punto de origen del desplazamiento, con la diferencia de que añaden una idea de extensión del mismo (Horno Chéliz, 2002: 244).

En palabras de Trujillo (1971: 269), estas construcciones pueden neutralizarse con la construcción del esquema 2, cuando aparecen realizadas en éstas los mismos participantes con las mismas propiedades semánticas. Retomemos la oración correspondiente al cuadro 16 (apdo. 3.2.2.1.):

- (17a) *Salía **de** mi pueblo.*
- (17b) *Salía **desde** mi pueblo.*

Como ha puntualizado Trujillo, no existe una clara oposición significativa entre ambas oraciones. Ahora bien, la alternancia entre las dos preposiciones puede generar oraciones agramaticales en otros casos, a pesar de que el significado básico de ambas conceptualice un punto de origen:

- (18a) **Un coche surgió **desde** entre la espesa niebla.*
- (18b) **Me alejé **desde** él.*
- (18c) **Huyo **desde** la ira de la gente.*
- (18d) **Los “sakalava” son **desde** Morondava.*

La puntualidad o exactitud del punto de origen, junto a la noción de extensión del movimiento, conlleva restricciones con respecto a los participantes de la construcción. En primer lugar, el participante *x* debe tener un control voluntario sobre la realización del evento, esto es, el verbo de desplazamiento ablativo debe ser agentivo. En segundo lugar, el participante *y* solo admite lugares físicos y, por lo tanto, se descarta la aparición en esa posición de elementos con rasgo humano o abstracto como punto de referencia del origen del movimiento. De acuerdo con lo mencionado, la construcción de desplazamiento desde un lugar considerado como punto de origen es concebible si y solo si el significado de la construcción hace referencia a un desplazamiento espacial de un participante *x* desde un lugar concreto. Como consecuencia, la construcción que presentamos en esta sección se estructura de la siguiente manera:

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Desplazamiento Ablativo}} + \text{desde} + Y_{\text{Origen (Lugar físico)}}]$$

Esq. 12. Construcción locativa básica con *desde*.

La noción de origen de esta construcción puede extenderse también en el tiempo, es decir, es posible ubicar temporalmente el origen de un evento, aspecto que no procede con la construcción descrita en el esquema 2. Comprobemos, pues, esa diferencia funcional entre las dos construcciones:

- (19a) ***Desde** entonces, no ha vuelto a andar correctamente. (B25_{C2})*

(19b) **De entonces, no ha vuelto a andar correctamente.*

Para establecer una correlación entre el espacio y el tiempo, hay que entender que todo movimiento que se inicia en un punto espacial dado coincide con un determinado punto temporal, en este caso, considerado como el comienzo de un suceso (Lakoff & Turner, 1989: 44). Así, la interpretación de la oración (19a) es que la pérdida de la capacidad motriz del individuo empezó en un momento determinado y se extiende hasta el momento de habla. Como se puede ver, tiene su origen temporal, pero no ha alcanzado un punto final, lo que implica la existencia de una prolongación del mismo en el presente. De este modo, el origen temporal solo es compatible con la construcción que denota la extensión del evento. Dicho alargamiento del evento está marcado por la ausencia de delimitación del mismo. Se deduce del significado del ejemplo (19a) que uno de los requisitos de esta construcción es la carencia de límite, entendida como extensión del evento:

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Estado/Actividad}} + \text{desde} + Y_{\text{Tiempo}}]$$

Esq. 13. Extensión temporal del esquema 12.

Se evidencia en esta oración que tanto el evento como el participante presentan restricciones para poder combinarse en una construcción como ésta. Empezando por este último, el participante y debe referirse a nociones temporales.

Como se ha dicho más arriba, el evento debe presentar rasgo de extensión. No debe aludir a eventos puntuales, sino que debe prolongarse en el tiempo. De hecho, el evento (19a) admite combinarse con modificadores durativos, lo cual se interpreta como que el evento se ha desarrollado de forma continua a lo largo del tiempo: *No ha vuelto a andar correctamente durante mucho tiempo*. El carácter no delimitado⁸⁵ del evento implica una restricción de su núcleo verbal. Veamos, pues, las oraciones siguientes:

(20a) *Llegué a Madrid durante una hora.*

(20b) **Murió durante una hora.*

⁸⁵ La delimitación o no delimitación del verbo está ligado al aspecto léxico del verbo. Muchos lingüistas han propuesto varias clasificaciones para agrupar los verbos. Esta clasificación se basa en la existencia de acción o no. Los verbos que no están ligados a acciones son los verbos de estado, de lo contrario son verbos de acción. Los verbos de acción se dividen en acción con duración y acción sin duración. Los verbos que no implican duración son los verbos de logro. Los verbos que tienen duración se subdividen en verbos atélcos y télcos. Los verbos télcos son los verbos de realización, puesto que especifican de forma clara la existencia del fin del evento, mientras que los verbos atélcos son verbos de actividad que no tienen un final claro.

Los verbos *llegar* y *morir* son verbos ya delimitados implícitamente, ya que por su estructura semántica no pueden expandirse en el tiempo. Estas oraciones, en las que aparecen realizados estos verbos, no admiten un SP encabezado por *durante*. En (20a), el evento se interpreta como delimitado, ya que una persona llega a un sitio en un momento determinado y la acción verbal se acaba en el mismo momento. De igual modo, en (20b), una persona muere en un momento determinado y el acto de morir es puntual, con lo cual no cabe la posibilidad de que se extienda en el tiempo. En definitiva, los eventos no delimitados se realizan con verbos cuyo aspecto léxico está ligado a una actividad o a un estado como en (19a).

Otro aspecto muy importante relacionado con la construcción en su conjunto es el hecho de que puede alternarse con la preposición *de* para ubicar temporalmente el origen del evento. Ahora bien, se contempla esa posibilidad si se combina en la construcción con otro participante que exprese el fin del evento. Trujillo (1971: 270) puntualiza que el participante que delimita el fin del evento debe también poseer el rasgo de extensión:

(21) *Desde ese momento hasta ahora seguimos juntos.* (B17_{B2})

Hemos de precisar que la baja frecuencia de uso de la preposición *desde* constituye la motivación de la conservación de su valor fundamental relacionado con el origen espacial y temporal. Como podemos comprobar en nuestro corpus, se sitúa entre las preposiciones menos utilizadas en las composiciones escritas (véase apdo. 2.2.2).

3.2.4. Construcciones con *a*

3.2.4.1. Con verbos de desplazamiento

La experiencia del espacio pone de manifiesto que todo desplazamiento supone la existencia de un lugar concebido como punto final o destino de dicho desplazamiento. Ya se sabe que todos los verbos que denotan desplazamiento no conceptualizan el mismo punto que se encuentra en el esquema de trayectorias, o *the source-path-goal schema* en terminología de Lakoff (1987: 275), sino que existe un grupo de verbos de desplazamiento, de carácter agentivo o no agentivo, que hace hincapié en la localización final, de tal manera que a su argumento locativo *z* se le asigna el papel temático de meta.

De forma general, entran en esta clase de verbos, denominados adlativos, verbos como *acercarse*⁸⁶, *dirigirse*, *ir*, *llegar*, *subir*, *trasladarse*, etc. Según la RAE (2009: § 29.7b), estos verbos hacen referencia al destino al realizarse con la preposición *a*. No obstante, la aparición de esta preposición en la estructura oracional depende de varias condiciones semánticas y sintácticas. En principio, la construcción será:

Significado		<i>x</i> se mueve a otro lugar <i>z</i>	
Semántica	Pred _{Desplazamiento Adlativo}	Tema _(± animado)	Meta
Sintaxis	Verbo	S	Obl

Cuadro 17. Construcción prototípica de verbos de desplazamiento adlativos.

Podemos considerar las oraciones siguientes como instanciaciones de la construcción descrita en el cuadro 17:

(22a) *Llegábamos a Tuléar.* (B1_{B2})

(22b) *Iba a la iglesia.* (B6_{C2})

En estas oraciones, se conceptualiza un desplazamiento de los participantes (*pro nosotros*, *pro yo*) hacia un lugar considerado como el destino del movimiento (*Tuléar*, *la iglesia*).

Al igual que los verbos de desplazamiento ablativos, los verbos de desplazamiento adlativos se dividen en dos grupos: los que se caracterizan por admitir un participante tema o paciente que sufre el proceso descrito por el verbo, y los que se construyen solamente con un agente, que lleva el control voluntario de la realización de la acción denotada por el verbo. El verbo *llegar* forma parte de los verbos de desplazamiento adlativos de carácter no agentivo, ya que acepta combinarse con un participante externo de naturaleza humana como en (22a), y de rasgo inanimado como en (23a) y (23b):

(23a) *El paquete llegó a la oficina.*

(23b) *El tren llega a la estación.*

El verbo *ir* está comprometido con la naturaleza estrictamente humana de su argumento externo, en el sentido de que solamente admite un participante animado y de rasgo humano como en (22b). No obstante, estas oraciones tienen en común la

⁸⁶ La incrementación con un *se* pronominal del verbo le categoriza entre los verbos de desplazamiento que estamos analizando en esta sección. De lo contrario, la forma no pronominal produce una reclasificación del verbo entre los verbos causativos: *Acercar a alguien a un lugar* (Cano Aguilar, 1999: 1842).

naturaleza locativa de su participante *z*, que alude a lugares físicos. De ahí, surgen dos construcciones representativas de los verbos de desplazamiento adlativos: una con un sujeto agente y otra con un sujeto tema o paciente:

$$[X_{\text{Tema } (\pm \text{ animado})} + V_{\text{Desplazamiento Adlativo}} + a + Y_{\text{Meta (Lugar físico)}}]$$

Esq. 14. Construcción de verbos de desplazamiento adlativo no agentivo.

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Desplazamiento Adlativo}} + a + Y_{\text{Meta (Lugar físico)}}]$$

Esq. 15. Construcción de verbos de desplazamiento adlativo agentivo.

Estas construcciones pueden también llevar un participante *z* con rasgos semánticos distintos, sin que altere el significado básico de la construcción:

(24a) *La gente se acercó **al** conductor.* (B14_{C2})

(24b) *Asistimos **a** una reunión familiar.* (B3_{C2})

Como se puede observar en estas oraciones, el argumento *z* puede ser también una persona (24a) y un tipo de eventos (24b). A partir del significado básico de la construcción, se conceptualiza al participante *el conductor* en (24a) como el punto límite del movimiento, aunque no se trata de un lugar físico como la casa, la oficina, etc. Mediante un proceso metafórico se puede concebir a una persona como punto de referencia espacial tomando como referencia el lugar donde se localiza dicha persona, siempre y cuando el oyente pueda localizar en el espacio a la persona localizante. De hecho, es posible parafrasear esta oración de la siguiente manera: ‘se acercó al lugar donde el conductor se encuentra localizado’. Es una propiedad particular de ciertos verbos de desplazamiento realizarse con este tipo de SP. Por lo tanto, es lógico que el SP de éstos tenga una analogía semántico-sintáctica con el CI, dado que alude a un ente personificado (Cano Aguilar, 1999: 1842-1843). Dicha similitud se traduce por su capacidad de pronominalizarse mediante un clítico dativo. Este rasgo lo examinaremos más adelante. Con respecto a la propiedad semántica del SP, se infiere que en comparación con el SP locativo *a Tuléar* o *a la iglesia*, *al conductor* es más abstracto, pero menos abstracto en el espacio con respecto al SP *a una reunión familiar*. La existencia de ese grado de metáfora se basa en nuestra propia experiencia.

La reunión familiar como la conferencia, la clase, la fiesta, etc. son diversos tipos de eventos ligados a conceptos abstractos. No obstante, pueden ser un punto de

referencia locativo al considerar el sitio donde dicho evento se desarrolla. En cuanto al verbo *asistir*⁸⁷, se interpretaría como ‘ir a un lugar donde se da un evento para estar presente en él’. En este caso, el cambio de desplazamiento se cumple al acudir al lugar donde tiene lugar el evento. En consecuencia, la construcción en su conjunto evidencia la existencia de un desplazamiento a un lugar, a pesar de que éste sea abstracto.

Para que los conceptos más o menos abstractos puedan ser considerados como punto final de un movimiento, la propia construcción impone algunas restricciones. El participante *x*, como argumento externo, debe ser un agente, completamente involucrado en la realización del evento. Se infiere de estas descripciones la existencia de las construcciones siguientes:

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Desplazamiento Adlativo}} + a + Y_{\text{Meta (Persona)}}]$$

Esq. 16. Extensión del esquema 15 con
locativo de rasgo humano.

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Desplazamiento Adlativo}} + a + Y_{\text{Meta (+ abstracto)}}]$$

Esq. 17. Extensión del esquema 15 con
locativo de rasgo abstracto.

Asumimos que en (24b) el SP no puede ser eliminado de la estructura sintáctica de la construcción. Es decir, el SP locativo que se realiza con el verbo *asistir* es argumental por su inadmisibilidad de supresión. A diferencia de este comportamiento peculiar, el SP de la oración (24a) es un adjunto locativo. Con respecto a sus funciones sintácticas, hemos observado que se esconden detrás de esta identidad formal, [V Desplazamiento Adlativo + a + SN], complementos preposicionales distintos. Supongamos que son CC de lugar:

(25a) *¿*Adónde se acercó la gente?* – **Allí* (= a ella).

(25b) *¿*Adónde asististeis?* – **Allí* (= a una reunión familiar).

Como se puede ver, estos SPs no responden de forma positiva a las pruebas definitorias de un CC de lugar. Si esta primera hipótesis no ha dado resultado positivo, consideremos entonces que son CRPs:

(26a) ¿*A quién te acercaste?* – *a ella*

(26b) ¿*A qué asististeis?* – *a una fiesta*

⁸⁷ La definición del (DRAE, 2001) del verbo *asistir* es: “7. concurrir a una casa o reunión, tertulia, curso, acto público, etc.” o “8. Estar o hallarse presente”.

A primera vista, ambas oraciones se formulan de la misma manera al pasarlas a la forma interrogativa. De ahí surge otra duda, puesto que, tal como lo hemos tratado en el apartado 1.1.3.2., los CI también poseen el mismo rasgo que los CRPs con respecto a su comportamiento sintáctico a la forma interrogativa. Por lo tanto, habrá que proceder a la pronominalización de estos SPs locativos para salir de dudas:

- (27a) *La gente se acercó a ella = la gente se le acercó.*
 (27b) *Asistimos a una reunión familiar = *Le asistimos.*

Anteriormente hemos corroborado que el SP de (26a) no es un CC. Mediante esta prueba podemos ver que tampoco es un CRP. Su comportamiento sintáctico se asimila a un CI, por lo que el único SP que funciona como CRP es el de (27b).

Como resumen del análisis de estas oraciones, queremos destacar que dichos verbos de desplazamiento rigen la preposición *a* cuando se encuentran realizados en construcciones que denotan un desplazamiento a un lugar considerado como destino. Lo que corrobora nuestra hipótesis basada en que el significado prototípico puede tener varias extensiones gracias a una interpretación metafórica de lo abstracto.

En cuanto a la construcción de las palabras derivadas de este verbo, los sustantivos deverbales, en general, heredan la estructura argumental del verbo del que derivan, de tal manera que aparecen en la construcción nominal los mismos argumentos del verbo y también la preposición *a*. Esta posibilidad se contempla, siempre y cuando el significado de la construcción nominal o adjetival haga referencia a un desplazamiento, conceptualizando el punto final del movimiento como en las construcciones verbales.

Acercamiento N **a + Meta** (lugar físico/+ rasgo humano/ abstracto)

Asistencia N	}	a + Meta (abstracto)
Asistente N		
Asistente Adj		

- (28a) *[...] que los cometas liberan en su **acercamiento al** Sol. (DUPE)*
 (28b) *Alternó la **asistencia a** la escuela con el cuidado de las vacas. (DUPE)*
 (28c) *[...] las opiniones de los **asistentes a** la reunión [...]. (DUPE)*
 (28d) *Los cuatro gatos **asistentes a** la conferencia [...]. (DUPE)*

Al moverse de un lugar a otro, el elemento externo *x* (individuo u objeto) debe recorrer un trayecto. A medida que dicho elemento va avanzando en su camino, también el tiempo va pasando. Por lo tanto, existe una correspondencia entre el espacio y el tiempo, esto es, avanzar en el espacio significa avanzar también en el tiempo. La

metáfora conceptual que resume este fenómeno alude a “el tiempo es espacio” (Cuenca & Hilferty, 1999: 138). Desde la perspectiva del elemento que se desplaza, su destino se encuentra por delante en el espacio, lo que implica que el hecho de llegar al destino se realiza en un tiempo futuro. Como consecuencia, el tiempo futuro es el destino.

(29a) *Entramos en Majunga a las 8 de la noche.* (B17_{B2})

(29b) *Llegamos a Morondava a las 17 horas.* (B20_{B2})

En estas oraciones, hay una progresión espacial de los individuos que viajan, que conlleva una consecuencia relacionada con el tiempo, en el sentido de que la entrada y la llegada a un lugar ocurren también en un tiempo posterior.

Para ello, la extensión temporal del destino requiere una realización con un participante -agente/tema en función de la naturaleza (no) agentiva del verbo de desplazamiento- que se traslada espacio-temporalmente hacia su destino, en la cual puede aparecer a la vez el destino y el tiempo en que se culmina la realización del evento. Como consecuencia, la construcción temporal como destino se esquematiza de la siguiente forma:

$$[X_{\text{Tema } (\pm \text{ animado})} + V_{\text{Desplazamiento Adlativo}} + a + Y_{\text{Meta (Tiempo)}}]$$

Esq. 18. Extensión temporal del destino.

Resulta claro que el indicador temporal se asocia con el momento en que se alcanza el lugar de destino.

3.2.4.2. Con verbos causativos

Se puede considerar como una extensión de la construcción del cuadro 17 (apdo. 3.2.4.1.) la que se encuentra en estas oraciones:

(30) *Su amigo lo llevó a su casa.* (B14_{C2})

Este tipo de construcción es la denominada construcción de movimiento causado, según Goldberg (1995: 152), en la que se observa la existencia de tres argumentos gente, tema y meta vinculados sintácticamente con el sujeto, complemento objeto directo y complemento circunstancial.

Los verbos que pueden expresar un movimiento causado son *llevar, subir, traer, acompañar, echar, lanzar, enviar, mandar, acercar, etc.* Son verbos de desplazamiento,

cuya peculiaridad reside en que, léxico-conceptualmente, llevan tres argumentos: agente, tema y meta.

Semánticamente, en esta construcción se concibe un desplazamiento de un determinado participante *lo*, -el pronombre *lo* se refiere a un motociclista según la composición B14_{C2} del anejo IV-, hacia un destino, que es *su casa*, desplazamiento causado por otro participante, *su amigo*. Como hemos considerado que la construcción de movimiento causado es una extensión de la construcción básica, en este caso, el argumento *z* de esta construcción hereda los mismos rasgos semánticos que el argumento *z* del prototipo (cuadro 17).

En cuanto al participante *x*, desempeña el papel de agente por llevar el control del evento, lo que explica la restricción semántica de animicidad de dicho participante, en el sentido de que tiene que ser de rasgo humano:

- (31a) **El coche lleva al niño al colegio.*
- (31b) **El ascensor sube una caja al trastero.*

Dicho participante se caracteriza por el hecho de no estar afectado directamente por el desplazamiento en sí, cuya actividad causa el movimiento del participante tema. Por consiguiente, el participante *su amigo* desempeña el papel de agente por provocar el cambio de localización final del *motociclista* al que se le asigna el papel de tema, que se encuentra en *su casa* al finalizar el movimiento. El participante tema no parece manifestar restricción alguna, es decir, puede aparecer en esa posición un elemento tanto con rasgo humano (30) como inanimado (32):

- (32) *Cada uno subió sus equipajes a su habitación.* (B13_{B2}: con corrección nuestra)

En comparación con la construcción básica de desplazamiento, hay una diferencia con respecto a la estructura sintáctica de esta construcción. Esto es, en la primera, los participantes tema son argumentos externos, por lo que están vinculados sintácticamente con el sujeto. En cambio, en (32) los participantes temas son argumentos internos y su función sintáctica está asociada a la de un complemento directo. Como la construcción de movimiento causado ha heredado todas las propiedades de la construcción base, se califica a este tipo de herencia como completa según los principios de herencia construccional propuesta por Kay y Fillmore (véase apdo. 1.2.2.3.)

Partiendo de las características presentadas, la estructura de las construcciones de movimiento causado será:

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Desplazamiento}} + Y_{\text{Tema (\pm animado)}} + a + Z_{\text{Meta (Lugar físico)}}]$$

Esq. 19. Construcción de movimiento causado.

Recapitulando, la existencia de un cambio de localización en una construcción de movimiento causado se apoya en la aparición de los tres argumentos en la estructura argumental; de lo contrario, la interpretación causativa no se evidencia:

(33a) *Su amigo lo llevó.*

(33b) *Cada uno subió sus equipajes.*

En estas oraciones, no se hace hincapié en un movimiento causado, sino en la puesta en evidencia de la realización de la actividad denotada por el verbo, lo que explica la ausencia de la preposición *a*. Por lo tanto, la especificación de una construcción de movimiento causado descansa en la incorporación de un participante meta como argumento locativo. Dicho argumento está vinculado sintácticamente con un CC de lugar, lo que motiva el uso de la preposición *a*.

En lo que se refiere a la construcción de las palabras derivadas de estos verbos, si se refieren a un desplazamiento de un lugar considerado como destino, aparecerá junto a ellos un SP locativo encabezado por la preposición *a*.

Subida N + a + Locativo.

(34) *La **subida** de los equipajes **a** la habitación.*

3.2.4.3. Con verbos ditransitivos

Sobre la base de la construcción del cuadro 17 (véase apdo. 3.2.4.1.), se puede comprender el complemento indirecto o el dativo como una extensión de susodicha construcción.

Según la tesis de Goldberg (1995), en la construcción ditransitiva se manifiesta un desplazamiento de un determinado participante a un lugar conceptualizado como el punto final de la transferencia. En tal sentido, tiene un rasgo común con la construcción de movimiento causado (esquema 19, apdo. 3.2.4.2.) en lo que se refiere a la presencia de tres argumentos en su estructura argumental. En ese mismo orden de ideas, motivaremos el uso de la preposición *a* delante del CI (RAE, 2009: 2259).

En general, una construcción ditransitiva conceptualiza una transferencia de un participante tema entre un participante agente y un participante destinatario (Goldberg,

1995: 141). Esta idea de transferencia se basa en que el agente causa que el destinatario reciba un objeto, asociado al papel tema. Por lo tanto, el destinatario de un determinado objeto es el destino. En esa misma línea, Cifuentes Honrubia (1996b: 50) afirma que existe una similitud semántica y sintáctica entre el destinatario y el locativo, ya que cognitivamente los lugares físicos pueden formar parte de los objetos afectados por la acción denotada por el verbo al igual que las entidades animadas.

- (35) *Mis padres no me daban {a mí} el dinero necesario para el viaje.* (B6_{B2}: con corrección nuestra)

Semánticamente el verbo *dar*⁸⁸ implica una idea de transferencia. Así, la estructura semántica de (35) está vinculada simbólicamente a una estructura sintáctica, en la que el agente *mis padres* se asocia al sujeto, el tema *el dinero necesario para el viaje*, al objeto directo y el destinatario *me* (a mí), al objeto indirecto.

Como consecuencia, pertenecen a este grupo de verbos los que necesitan tres argumentos para saturarse, a saber *preguntar, decir, contar, comunicar, dar, ofrecer, regalar, quitar, etc.*

Goldberg (1995) puntualiza que la construcción ditransitiva puede recibir otras interpretaciones en función del tipo de verbos con el que dicha construcción se asocie. O sea, del sentido prototípico de transferencia intencional (35) se pueden extraer varios sentidos posibles y relacionados con el mismo, por lo que, las oraciones siguientes instancian la existencia de una transferencia:

- (36a) *La mujer le sustrajo dinero **al** pobre hombre.* (adaptada de B14_{C2})
 (36b) *No decía nada **a** mis primos.* (B15_{B2})

La polisemia de la construcción ditransitiva ofrece la posibilidad de conceptualizar una transferencia en estas oraciones. Para ello, Goldberg aboga por dar preeminencia al significado de la construcción por encima del significado del verbo. El significado básico de la construcción ditransitiva estriba en ‘*x* causa que *y* reciba *z*’. A partir de ahí, se entiende una transferencia inversa en la oración (36a), esto es, ‘la mujer causa que el pobre hombre no tenga dinero’, y una interpretación metafórica de transferencia de información en la oración (36b), en el sentido de que ‘el elemento pro *y*o causa que mis primos no reciban nada como información’. Como consecuencia, la

⁸⁸ Según el DRAE (2001), el sentido del verbo *regalar* es: “Dar a alguien, sin recibir nada a cambio, algo en muestra de afecto o consideración o por motivo”

transferencia inversa y la transferencia de información se enlazan con el esquema de transferencia intencional de la estructura ditransitiva por vínculo de polisemia.

Una de las condiciones que requiere esta construcción para que exista la idea de transferencia reside en la naturaleza semántica del destinatario. Según el esquema de la estructura semántica de la construcción, el argumento *z* está ligado al papel temático de destinatario, que básicamente suele ser un elemento animado. No obstante, esto no impide que por extensión de la construcción aparezcan en esa posición entes inanimados. Ahora bien, con la intención de especificar un objeto indirecto, el participante destinatario debe responder a los criterios de identificación de un CI mencionados en el apartado 1.1.3.2.

El participante *x* considerado como agente de la construcción debe poseer el rasgo animado. Mientras que el participante tema suele ser inanimado. En consonancia con lo expuesto, el esquema de la construcción ditransitiva sería:

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Ditransitivo (transferencia)}} + Y_{\text{Tema (- animado/+abstracto)}} + a + Z_{\text{Destinatario (+ animado)}}]$$

Esq. 20. Construcción ditransitiva denotando la transferencia intencional.

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Ditransitivo (transferencia)}} + Y_{\text{Tema (- animado/+abstracto)}} + a + Z_{\text{Destinatario (+ animado)}}]$$

Esq. 21. Construcción ditransitiva denotando la carencia de transferencia.

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Ditransitivo (habla)}} + Y_{\text{Tema (+ abstracto)}} + a + Z_{\text{Destinatario (+ animado)}}]$$

Esq. 22. Construcción ditransitiva denotando la transferencia de información.

La propuesta de un desplazamiento de un tema a un punto límite en estas oraciones supone la realización obligatoria del SP. La concepción del desplazamiento radica en que ‘el dinero que se encontraba entre las manos de los padres pasa a estar entre mis manos’. No obstante, la función sintáctica de los SPs *a mí, al pobre hombre, a mis primos* no corresponde a un CC de lugar, a pesar de la interpretación metafórica del desplazamiento de un argumento, por la simple razón de que estos SPs pueden ser sustituidos o reduplicados por un clítico, como se puede ver en la oración (35). Esta posibilidad de reduplicarse por un clítico es propia de los CI. Por tanto, sintácticamente funcionan como un CI.

En términos de herencia preposicional, la realización de la preposición *a* con los nombres derivados de estos verbos tiene su explicación a partir de la semántica de la construcción base.

Regalo N	}	a + Destinatario
Sustracción N		

(37a) [...] los **regalos a** los miembros del COI. (DUPE)

(37b) [...] ha sido la **sustracción a** la jurisdicción contenciosa administrativa de todas las controversias en materia electoral. (DUPE)

3.2.4.4. Con verbos transitivos directos

Como hemos mencionado en el epígrafe 1.1.3.2., la preposición *a* constituye un rasgo característico fundamental del CI. No obstante, algunos objetos directos toman también esta propiedad, de modo que aparecen precedidos por la misma preposición. La RAE (1973: 372) afirma que el uso de la preposición *a* con complementos directos de persona empezó en la época prelitteraria por confusión con el dativo. Asimismo, Cuervo (1994, s.v. *a*) añade que las diferentes extensiones del dativo en el español han servido para analizar el uso de la preposición *a* en el acusativo. Observemos la oración siguiente:

(38) *Le dé visita a esta mujer.* (B5_{C2})

Como se puede ver, se trata de una construcción ditransitiva en la que se concibe a *esta mujer* como el punto límite de la transferencia. Esta oración, de hecho, tiene una forma directa:

(39) *Visité a esta mujer.*

Según lo expuesto, podemos interpretar una extensión metafórica del CI para el CD:

(40a) *La policía castigó al hombre.* (B20_{C2}: con corrección nuestra)

(40b) *El motociclista llamó a su amigo.* (B14_{C2})

Ante todo, cabe precisar que todos los verbos en español no llevan un complemento directo preposicional. La forma preposicional del complemento directo solo se plantea con verbos transitivos cuyo sujeto posee el valor semántico de agente (Torrego Salcedo, 1999: 1787; Pensado, 1995: 33-34).

Metafóricamente podemos conceptualizar una construcción ditransitiva en estas construcciones. De este modo, en la oración (40a) se entiende que ‘la policía causa que el hombre reciba un castigo por haber cometido una falta’, y en la oración (40b), la interpretación metafórica sería que ‘el motociclista causa que su amigo reciba una llamada’.

La diferencia observable entre los dos complementos verbales reside en que el CD se ve afectado por la acción denotada por el verbo, mientras que el CI es el que recibe dicho objeto afectado. Por tanto, sintácticamente no poseen el mismo comportamiento (véase apdos. 1.1.3.1 y 1.1.3.2). No obstante, se corrobora que el CD es una extensión de la construcción locativa del cuadro 17 (apdo. 3.2.4.1.), por la simple razón de que el argumento interno constituye el destino, pese a que el predicado no pertenezca a los verbos que denotan un desplazamiento en el espacio.

En principio, el CD preposicional hace referencia a seres animados generalmente humanos. Un uso metafórico permite que animales u objetos inanimados se personifiquen y reciban el mismo tratamiento que los seres humanos, por lo que el criterio de animicidad no es suficiente para motivar la presencia de un CD preposicional en una construcción. En primer lugar, la determinación del CD influye en la aparición de la preposición *a* en una construcción transitiva. De hecho, la obligatoriedad de la preposición *a* con un complemento indefinido radica en la determinación o individualización de éste (Pensado, 1995: 32; Torrego Salcedo, 1999: 1789). En segundo lugar, el CD tiene que ser un objeto afectado por la acción del verbo para combinarse con preposición (Torrego Salcedo, 1999: 1789). Recogemos en esta estructura las restricciones hasta ahora expuestas sobre la construcción transitiva directa preposicional:

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Transitivo}} + a + Z_{\text{Objeto afectado (+ animado)}}]$$

Esq. 23. Construcción transitiva directa preposicional.

Aparte del carácter transitivo del verbo, la presencia de un complemento directo preposicional está vinculada con la propiedad semántica del argumento externo de la construcción. Torrego Salcedo (1999: 1785) hace referencia a la agentividad del sujeto. Este criterio descansa en que el participante *x* está totalmente implicado en el evento, por lo que tiene que ser animado y por lo que descarta la presencia de un CD preposicional con un sujeto inanimado.

En principio, los sustantivos que derivan de los verbos transitivos se combinan con la misma preposición, siempre y cuando no se varíe la estructura significativa de la construcción:

Castigo N	}	+ a + Persona
Llamada N		

- (41a) *La policía dio un **castigo** **al** hombre.*
 (41b) *El motociclista hizo una **llamada** **a** su amigo.*

Algunos sustantivos deverbales pueden construirse con otras preposiciones en las que varias interpretaciones son posibles, como en el caso del sustantivo *castigo* (DUPE, s.v. *castigo*). La combinación de este sustantivo con la preposición *de* no afecta el significado de la construcción, sino que le concede tres sentidos diferentes que pueden llevar a confusión en función de cómo lo conciba el interlocutor:

- (42) *El **castigo** **del** hombre por la policía.*

En palabras de Slager (2007: 100), mediante la secuencia *el castigo del hombre* se puede especificar al hombre como la persona que recibe el castigo, referirse al propio castigo o también al acto por el que se le castiga.

3.2.4.5. Con verbos de inducción

El llegar a tener ciertas costumbres o ciertos hábitos supone un cambio. Lakoff y Turner (1989: 8) señalan que “change of state is change of location”, lo que significa que el cambio de comportamiento se interpreta como el paso de un estado a otro. Por lo tanto, el cambio es un destino.

- (43a) *Estaba acostumbrado **a** hacer el recorrido.* (B1_{B2}: con corrección nuestra)
 (43b) *Soy muy aficionado **a** la natación.* (A12_{C2})

Acostumbrado(a) y *aficionado(a)*⁸⁹ son adjetivos derivados de los verbos *acostumbrarse* y *aficionarse* (Bosque, 1999: § 4.4.3.). Estos verbos intransitivos

⁸⁹ La naturaleza de estas palabras derivadas han sido siempre objeto de estudios y fuente de polémica en la gramática española. En nuestro trabajo, se tratan como adjetivos derivados de verbos intransitivos pronominales: *acostumbrarse*, *aficionarse*, *obsesionarse*, *enfadarse*, etc. Se comportan como adjetivos por no combinarse con el adverbio *recién*, por carecer de complemento predicativo y por modificarse mediante superlativo o un adverbio como *muy*. Para un estudio profundo de la delimitación de un participio pasivo entre verbo o adjetivo, véase Bosque (1989: 166-168; 1999: § 4.).

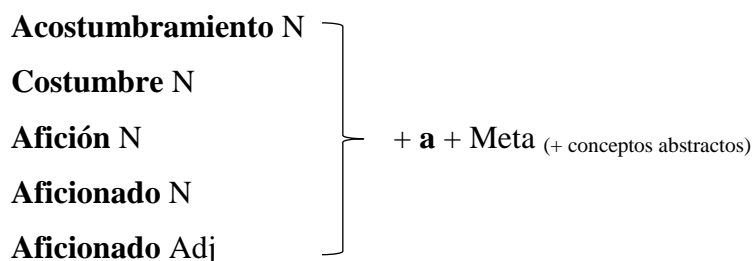
denotan un proceso de cambio, por lo que estas oraciones con adjetivos deverbales reflejan la existencia de un estado pasado y de otro actual, en el que se encuentra el individuo. En este sentido, este tipo de construcciones pueden ser entendidas como direccionales, puesto que existe un cambio de comportamiento de un elemento. Para la correcta comprensión de este fenómeno, hace falta una interpretación metafórica de estas oraciones.

En el caso del verbo *acostumbrarse*, el verbo tiene el sentido de ‘llegar a tener cierta costumbre’, y en cuanto al verbo *aficionarse*, significa ‘llegar a tener un hábito o un interés por algo’. En ambos casos, lo que se mueve hacia un límite no es el individuo en cuestión, sino que se especifica un cambio de su conducta. Dicho cambio podría ocurrir de forma voluntaria o involuntaria de parte del propio individuo. Como se puede ver, el régimen preposicional de estos verbos podría hallarse fundamentado en la manifestación de una alteración de la conducta del sujeto. Se requiere una interpretación metafórica para llegar a conceptualizar estos eventos, por el hecho de que su estructura semántico-sintáctica dista de la de la construcción básica.

$$[X_{\text{Agente}} + V_{\text{Inducción}} + a + Y_{\text{Tema}}]$$

Esq. 24. Extensión con verbos de inducción.

En lo que atañe a la naturaleza semántica de los participantes, el participante externo de esta construcción está condicionado por el rasgo humano. Mientras que el objeto del cambio conductual debe aludir a conceptos abstractos. Como podemos ver, sintácticamente los conceptos abstractos pueden ser transmitidos por SSNN (43b) o por SSVV infinitos como en (43a). El cumplimiento de estos rasgos semántico-sintácticos se aplica también a las construcciones nominales y adjetivales de estos verbos:



- (44a) [...] y *este acostumbramiento al horror termina por ser lo más horrible del horror mismo*. (DUPE)
- (44b) La *costumbre* de este niño *al vicio* es lamentable.
- (44c) La *costumbre* de la gente *a insultar*.
- (44d) La *afición al golf* se dispara en España. (DUPE)

(44e) [...] *se mantendrá el **aficionado a** leer libros.* (DUPE)

3.2.4.6. Construcciones perifrásticas: [ir/volver + a + Inf]

Las construcciones perifrásticas [ir a + Inf] y [volver a + Inf] están asociadas a la idea de finalidad o intencionalidad:

(45a) *Fue **a** llamar a mi padre.* (B27_{C2})

(45b) *Íbamos **a** pasar las vacaciones al pueblo.* (B15_{B2})

(45c) *No ha vuelto **a** andar correctamente.* (B25_{C2})

Las oraciones (45) denotan acciones que se realizan en un tiempo futuro bajo la forma de construcciones perifrásticas. Sintácticamente son compatibles con la forma imperativa, ya que toda orden se realiza en el futuro, es decir, el cumplimiento de las órdenes se hace en un tiempo posterior al momento de su enunciación (Gómez Torrego, 1999: § 51.3.2.).

Semánticamente, la oración (45a) se interpreta como una acción que se efectuará al alcanzar el destino, por lo tanto, como una finalidad. Es decir, cuando el individuo llegue al lugar donde se encuentra *el padre*, el hecho de llamarlo se realizará. De igual modo, la oración (45b) denota una meta. A su vez, la oración (45c) expresa una reiteración o reanudación de una acción. Conceptualmente, interpretamos que la reiteración de una acción tiene continuidad en el futuro, por lo tanto, que progresa con el tiempo. Retomar una acción puede ser considerado metafóricamente como una finalidad o intencionalidad. Como consecuencia, la finalidad o intencionalidad es un destino (Lakoff, 1987: 277).

La interpretación de una finalidad o intencionalidad solo se cumple respetando las restricciones de la forma infinita del verbo principal. En otras palabras, hay perífrasis cuando el verbo que aparece después de los auxiliares *ir*, *volver* es un infinitivo. Esto implica que las construcciones perifrásticas no admiten una realización con complemento circunstancial de lugar. Respecto al infinitivo, la finalidad o la intencionalidad no es compatible con la forma compuesta del infinitivo, por la simple razón de que la forma compuesta denota una acción perfectiva. Así, no se contempla su realización con construcciones que están ligadas al futuro. Como consecuencia, el verbo principal infinito debe ser simple. El esquema construccional de las construcciones perifrásticas ingresivas y reiterativas será:

$$[X_{\text{Agente}} + V_{\text{Ir/volver}} + a + Y_{\text{Inf (finalidad/intencionalidad)}}]$$

Esq. 25. Extensión con construcciones perifrásticas.

En resumen, las construcciones perifrásticas [ir/volver a + Inf] expresan finalidad e intencionalidad asociada con un valor temporal de futuro.

3.2.4.7. Verbos de disposición

Observemos estas oraciones:

- (46a) *Nos negamos a colaborar.* (A5_{C2})
- (46b) *No me atrevía a verle.* (B18_{C2})
- (46c) *Se decidió a decírselo.* (B22_{B2}: con corrección nuestra)

Los verbos que vemos realizados en estas oraciones pertenecen a la clase de los verbos de disposición, son de carácter estativo. A pesar de su estatividad, se realizan con la preposición *a* para expresar la finalidad.

Desde el punto de vista sintáctico, estos tres verbos tienen una forma no pronominal *negar*, *decidir*, *atrever*, pese a que la forma *atrever* está en desuso. Como lo hemos explicado en el apartado 1.1.4. (precisamente en la página 31), la combinación de estos verbos con la preposición *a* se debe a la incrementación con el *se* pronominal como marcador de la intransitividad. Este fenómeno sintáctico ocurre con ciertos verbos españoles que poseen una forma transitiva directa. No obstante, la pregunta es por qué eligen construirse con la preposición *a* y no con otra preposición. La definición de estos verbos nos da la clave para entenderlo.

El verbo *atreverse* puede ser entendido como ‘decidirse a dar un paso adelante haciendo algo que resulta arriesgado’. La acción denotada por el verbo infinitivo es el resultado del verbo principal, de modo que su realización se proyecta en un tiempo futuro. El verbo *negarse* implicaría ‘un rechazo a dar un paso para hacer algo’. Por lo tanto, la interpretación metafórica de la construcción con *negarse* será que la acción expresada por el infinitivo no se realizará. A su vez, al verbo *decidirse* subyace la realización de una acción en el futuro, ya que la toma de decisión conlleva la ejecución de una acción posterior a ella. Parece claro que estas oraciones muestran metafóricamente la existencia de acciones futuras ligadas a una finalidad. Deducimos que estas construcciones responden a la metáfora “la finalidad es el destino” (Lakoff & Turner, 1989: 83) al igual que las perifrásticas.

Dichas construcciones imponen que sus participantes sean agentes, por lo que son de naturaleza humana. En cuanto al SP, debe aludir a un concepto abstracto relacionado con una actividad, que formalmente es un SSVV infinito. Generalmente, el complemento de finalidad no puede nominalizarse como en las construcciones perifrásticas. Como consecuencia de ello, la construcción de finalidad vehiculada por verbos de disposición se estructura de la siguiente manera:

$$[X_{\text{Agente}} + V_{\text{Disposición}} + a + Y_{\text{Tema (Inf: Actividad)}}]$$

Esq. 26. Extensión con verbos de disposición denotando la finalidad.

En lo que se refiere a la estructura de las palabras derivadas de estos verbos, queremos señalar que, en el caso del sustantivo deverbal *decisión*, la construcción no selecciona la misma preposición realizada con el verbo primitivo, lo que demuestra la variación entre el carácter transitivo directo y transitivo preposicional del verbo. De hecho, no admite combinarse con la preposición *a*. Entre las preposiciones que pueden construirse con este sustantivo deverbal destacan *de*, *para*, *sobre*. También pueden combinarse con una locución preposicional como “acerca de” o “respecto a”.

3.2.5. Construcciones con *hasta*

Semántica y sintácticamente las construcciones que presentamos en esta sección tienen similitud con las construcciones de desplazamiento con *a*. Si las construcciones de desplazamiento con *a* conceptualizan el destino o el punto final del movimiento, también éstas lo hacen de la misma manera, con la diferencia de que conciben el destino como un límite absoluto, es decir, el movimiento no puede superar ese límite (Trujillo, 1971).

(47a) *Llegábamos **hasta** Tuléar.*

(47b) *Iba **hasta** la iglesia.*

En estas oraciones, los participantes agentes se desplazan hasta llegar al punto final absoluto *Tuléar* y *la iglesia*, como si estos puntos estuvieran formados por un muro infranqueable. En terminología de Trujillo, ese carácter absoluto de destino no se percibe en las construcciones con *a*, fenómeno que separa ambas construcciones. A pesar del matiz significativo de la construcción, sus participantes poseen rasgos

comunes, a saber, la naturaleza humana del argumento externo, el carácter agentivo del verbo de desplazamiento adlativo y un lugar concreto como límite absoluto.

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Desplazamiento Adlativo}} + \text{hasta} + Z_{\text{Meta (Lugar físico)}}]$$

Esq. 27. Construcción prototípica locativa con *hasta*.

Independientemente del carácter absoluto de *hasta*, se observa su posible alternancia con *a*. Precisamente para demostrar la factibilidad de este fenómeno, hemos retomado las oraciones (22). Cabe precisar que dicha alternancia es solamente posible cuando se mantiene el significado básico locativo.

También, la conceptualización del límite absoluto puede extenderse a una localización temporal de un evento:

- (48a) *Llegábamos a Tuléar a las dos.*
- (48b) **Llegábamos a Tuléar hasta las dos.*
- (48c) **Me quedaré en casa a las dos.*
- (48d) *Me quedaré en casa hasta las dos.*

La metáfora conceptual de que “el tiempo es espacio” es aplicable también a las construcciones con *hasta*. El caso ilustrado en (48a) ya ha sido tratado en el apartado relativo a las construcciones con *a* (véase apdo. 3.2.4.1.), por lo tanto, focalizamos nuestro interés en la oración (48d). Resulta evidente la existencia de una correlación entre el tiempo y el espacio, en el sentido de que el hecho de quedarse en casa conlleva una consecuencia relacionada con el tiempo, puesto que implica una realización de una acción que transcurre de forma paralela con el tiempo. En efecto, un evento que dura podría prolongarse en el futuro hasta alcanzar su punto final.

La construcción temporal con *hasta* no procede con verbos que denotan un logro, tal es el caso del verbo llegar, ya que los verbos de logros resaltan eventos delimitados temporalmente. De hecho, el acto de llegar es algo puntual, no se extiende en el tiempo. Por lo tanto, la extensión temporal de la construcción con la preposición *hasta* impone la realización con eventos no delimitados. Tal requisito descarta la construcción con verbos de desplazamiento; en cambio, los verbos locativos estativos (48d) y los verbos de actividad pueden aparecer en este tipo de construcción.

$$[X_{\text{Tema/Agente}} + V_{\text{Estado/Actividad}} + \text{hasta} + Z_{\text{Tiempo}}]$$

Esq. 28. Extensión temporal del esquema 27.

Ahora bien, hay una diferencia significativa en esta construcción temporal cuando aparece realizada en ella un verbo de actividad. Observemos estas dos oraciones:

- (49a) *Cenamos **a** las dos.*
(49b) *Cenamos **hasta** las dos.*

La oración (49a) expresa el comienzo del evento, mientras que la (49b) denota el límite absoluto de la realización del evento. Deducimos que, otra vez más, el significado básico de la construcción desempeña un papel importante en la determinación de los matices significativos entre dos construcciones formalmente idénticas.

3.2.6. Construcciones con *por*

3.2.6.1. Construcciones con verbos de movimiento

Los verbos de movimientos difieren de los verbos de desplazamiento porque no conceptualizan la localización: no expresan ni el origen ni el destino del movimiento. Cifuentes Honrubia (2004: 78) puntualiza que éstos posibilitan la conceptualización de un locativo que denota la ruta o la trayectoria dada por el movimiento, sin precisar dónde finaliza.

Horno Chéliz (2002: 318) arguye que los verbos de movimientos “expresan una actividad en la que se predica un cambio de posición pero no se lexicalizan las distintas ubicaciones”. Según la autora, responden positivamente a las pruebas de identificación de un verbo de actividad⁹⁰, por lo que pertenecen a ese grupo. Se clasifican en este grupo verbos como *caminar, correr, pasar, recorrer, circular, seguir, nadar, pasearse, volar, etc.*

Veamos las oraciones siguientes:

- (50a) *El coche recorre **Ø** esa región.* (B4_{B2}: con corrección nuestra)
(50b) *Recorrimos unos seiscientos kilómetros **por** la carretera.* (B5_{B2}: con nuestra corrección)
(50c) *Caminaba **por** la acera de la calle de mi barrio.* (B20_{C2}: con corrección nuestra)

⁹⁰ Un verbo expresa una realización si responde a las pruebas siguientes (Horno Chéliz, 2002: 320):

- Capacidad de combinarse con un SP que marca la duración temporal: durante x tiempo.
- Posibilidad de construirse con estar + gerundio.
- Imposibilidad de construirse con una perífrasis terminativa: dejar de + Inf.
- Incapacidad de admitir un SP que marca temporalmente el fin del evento: en x tiempo.
- Capacidad de construirse con adverbio como *casi* para denotar el incumplimiento del evento.
- Incapacidad de admitir un prefijo que denota la repetición como *re-*.

En estas oraciones, no se hace referencia ni al punto de origen ni al destino del movimiento. La diferencia entre ellas estriba en que no llevan el mismo número de argumentos. En (50a), el verbo lleva dos participantes: *el coche, esa región*. La oración (50b) cuenta con tres participantes: *pro nosotros, unos seiscientos kilómetros, por la carretera*, mientras que (50c) solamente está constituida por dos participantes: *pro yo, por la acera de mi barrio*. Esta disparidad se explica por la existencia de participantes que no están perfilados léxicamente, de modo que no están instanciados formalmente. Esta característica es propia de ciertos verbos que denotan actividades.

Santos Domínguez y Espinosa Elorza (1996: 39) afirman que según el esquema del camino, metafóricamente, las actividades son movimientos, lo que quiere decir que los verbos de movimiento denotan actividades al igual que *comer, beber, bailar*. Estos verbos, por ejemplo, se caracterizan por especificar semánticamente su argumento interno, es decir, el de *comer* es comida; *beber*, bebida; y *bailar*, baile. Ocurre lo mismo con algunos verbos de movimiento como en (50c), el verbo *caminar* lexicaliza implícitamente un argumento no especificado en su estructura sintáctica tal como es caminata. En la Gramática de Construcciones, dicho fenómeno es el llamado *indefinite null complements* o complementos nulos indefinidos (Goldberg, 1995: 58). Según Goldberg, el verbo lexicalmente especifica que el participante tema puede ser no expresado con una interpretación indefinida por su irrelevancia. Este participante tema nulo corresponde al objeto directo implícito. Por tanto, la oración (50c) lleva un participante tema nulo que no se describe en la estructura sintáctica de la oración. Esto implica que los verbos de movimiento pueden subdividirse en dos grupos:

- a) Los que especifican explícitamente su argumento interno como recorrer, etc.
- b) Los que llevan un argumento interno nulo como *correr, nadar, caminar, pasear, volar, etc.*

En lo que se refiere al SP⁹¹, la construcción no conceptualiza ni el origen ni el final del movimiento, fenómeno que descarta la realización con preposiciones como *a* y

⁹¹ Horno Chéliz (2002: 318-330) nos aporta un aspecto muy interesante con respecto a la posibilidad de estos verbos de combinarse con SPs que denotan el origen y el destino del movimiento. Según los estudios de la autora, dichos verbos de movimiento pueden combinarse con adjuntos introducidos por preposiciones como *hacia* para denotar la dirección del movimiento y *hasta* para indicar el destino (Horno Chéliz, 2002: 330). Estos adjuntos son considerados como una extensión del movimiento. La propia autora advierte de que para que aparezca con este tipo de verbo un SP que denote el origen del movimiento, es necesario que, por una parte, sea introducido por la preposición *desde*, que expresa también la extensión del evento, y, por otra parte, que se realice con un SP que exprese el fin del evento introducido por *hasta*:

a) *Las aves vuelan **hacia** el Sur.*

de. No obstante, se manifiesta un desplazamiento en el que se presta más atención al lugar por donde se desarrolla el movimiento. En otras palabras, pone en evidencia la existencia de un lugar de tránsito, de un espacio que se recorre para ir de un lugar a otro (Guerra Magdaleno, 2013: 848), significado considerado como prototípico de la preposición *por* (apdo. 1.2.6.3.).

(51a) *Tuvimos que pasar **por** Mananjary.* (B18_{B2})

(51b) *Me paseaba **por** la calle.* (B20_{C2}: con corrección nuestra)

Como se trata de verbos que denotan movimiento, existe un proceso agentivo de parte del argumento externo, el cual participa de forma voluntaria a la realización del evento, por lo que se le asigna el papel de agente. Suele ser participante animado como personas o animales, o inanimados con rasgo movable como el coche, el tren, etc. Podría también ocupar la posición de sujeto de la construcción, entes inanimados puros a los que se les concede el papel temático de tema. Reconocemos la existencia de este tipo de participante con verbos como *derramarse* o *correr*:

(52a) *Toda la comida contenida en la olla se derramó **por** el suelo.* (B3_{C2}: con corrección nuestra)

(52b) *Corría sangre **por** la carretera.* (B4_{C2}: con corrección nuestra)

Aunque estos verbos no perfilan un locativo de forma explícita en su estructura argumental, esto no impide que para expresar el trayecto se combinen con un SP introducido por la preposición *por*. En este sentido, Horno Chéliz (2002: 326) especifica que el SP que aparece con los verbos de movimiento no es argumental, ocupa la posición de un adjunto, ya que su omisión no altera la gramaticalidad de la construcción. Dado que no se conceptualiza ni el origen ni el punto final del movimiento, sino que se expresa el trayecto, el esquema construccional sería:

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Movimiento}} + \text{por} + Z_{\text{Vía (Lugar físico)}}]$$

Esq. 29. Construcción prototípica de *por*.

En lo que se refiere a la preposición que debe introducir el SN complemento de las palabras derivadas de estos verbos, nos basamos en la misma premisa de que si el significado básico de la construcción no ha sufrido ninguna variación, sin lugar a dudas, aparecerá la misma preposición *por*.

b) *Paseábamos **hasta** el hotel.*

c) *Caminaban **desde** la playa **hasta** el parque.*

Recorrido N } + **por** + Vía (Lugar)
Caminata N }

De hecho, la construcción nominal selecciona la preposición *por* aunque la forma verbal no lleve un SP, siempre y cuando permanezca asentado el significado básico de la construcción. Como consecuencia, la oración (31, apdo. 2.3.1.4b.) debería ser:

- (53) *Allí empezó un **recorrido por** todos los lugares de mi infancia.* (B2_{B2}: con corrección nuestra)

A partir de esta construcción esquematizada en 29, se pueden entender los usos temporales y nocionales de la preposición *por* mediante procesos cognitivos enmarcados dentro de la metáfora y la metonimia.

En primer lugar, la construcción locativa puede extenderse al uso temporal con el sentido de aproximación o duración. La aproximación hace referencia a la falta de exactitud del momento en que ha ocurrido un evento y la duración denota el espacio de tiempo a través del cual un evento se ha realizado. A la aproximación y la duración subyace una correspondencia con la semántica espacial, en el sentido de que no se conoce el momento inicial ni el momento final de la realización del evento. En las terminologías de Cuenca & Hilferty (1999: 138), la metáfora conceptual correspondiente es “cuanto más camino se recorre, más tiempo pasa”, esto es, la aproximación o la duración es un trayecto.

- (54a) *Al parecer, mi bisabuelo murió **por** los años cuarenta.*
 (54b) *Hicimos el viaje **por** la noche.* (B9_{B2})

La oración (54a) no indica exactamente el año en que falleció la persona, sino que denota el intervalo temporal dentro del cual había ocurrido el suceso. De hecho, *por los años cuarenta* implica la ocurrencia del suceso dentro de los límites de la década, que empieza en 1940 y acaba en 1949. Según la RAE (2009: §29. 8o), la carencia de precisión temporal ha dado lugar a las expresiones temporales que aparecen en (54b) indicando el tiempo a través del cual se ha realizado el evento sin definir exactamente el inicio ni el límite de su realización ni el tiempo que se ha tardado en hacerlo.

Pese a la carencia de exactitud, una de las restricciones de las construcciones que denotan una duración es la naturaleza delimitada del evento, ya que el carácter durativo viene dado por el SP. Por lo tanto, la estructura de la construcción temporal sería:

$$[X_{\text{Tema/Agente}} + V_{\text{Logro/Realización}} + \text{por} + Z_{\text{Tiempo (aproximación/duración)}]$$

Esq. 30. Extensión temporal del esquema 29.

El valor aproximativo de la construcción requiere una combinación con verbos que denotan un logro como en (54a), de tal manera que resulta clara la delimitación por el aspecto léxico del verbo que expresa una acción momentánea. De igual manera, el valor durativo (54b) implica que debe aparecer en ella verbos que denotan una realización, que implícitamente tienen un punto final. El SP, que funciona como modificador durativo, pone explícitamente un límite temporal a la realización del evento descrito.

3.2.6.2. Construcciones con el complemento de agente

Una interpretación metafórica de la construcción básica del esquema 29 se impone para comprender el uso de la preposición *por* delante del complemento de agente de una construcción pasiva.

(55) *La chica fue atropellada **por** un autobús.* (B15_{C2})

Una manera de entender la presencia de la preposición *por* en esta oración (55) es contemplar la existencia de dos estados en el que se encuentra el participante afectado: un estado anterior al accidente y otro posterior al accidente. En casos como éste, el atropello constituye un trayecto para conectar los dos estados, es decir, el paso de un estado a otro. Esta secuencia de estados corresponde a un estado inicial (anterior al accidente), un estado final (posterior al accidente) y un estado intermedio (el momento en que ocurrió el accidente). La participación del agente coincide precisamente con el estado intermedio, por lo que la concepción localista del agente está relacionada con la noción de intermediario. Resulta evidente que los intermediarios están marcados por la preposición *por*. Como consecuencia, podemos conceptualizar metafóricamente que “el intermediario es un trayecto” (Cuenca & Hilferty, 1999: 145).

Mediante esta interpretación metafórica se motiva la presencia de la preposición *por* en una construcción pasiva. Para que esta interpretación sea posible, tendríamos que relacionarla con una estructura sintáctico-semántica específica. La imagen mental de pasar de un lugar metafórico a otro se apoya en la existencia de un evento cuyo cumplimiento pasa por un intermediario agente. En cuanto al evento propiamente dicho,

debe ser delimitado, en el sentido de que su punto final está implícito. El sujeto del evento, por su parte, se asocia a un participante paciente que sufre la acción denotada por el verbo; más precisamente es un objeto afectado. Con respecto a su naturaleza semántica, el sujeto paciente puede ser animado como en (55) o inanimado como en la oración *El acueducto fue construido*.

$$[X_{\text{Paciente}} + \text{ser} + V\text{-do}_{\text{Logro/realización}} + \text{por} + Z_{\text{CA}}]$$

Esq. 31. Extensión con construcciones pasivas.

3.2.6.3. Construcciones causales

En la tradición gramatical, el papel temático vinculado al término de la preposición *por* se combina con la causa, de modo que se caracteriza por introducir los complementos causales (De Bruyne, 1999: 684-685).

Desde la perspectiva que defendemos, el sentido locativo básico de trayecto también puede tener una interpretación causal en la que el participante locativo de la base se convierte en la causa del evento. En este caso, la causa se entiende como una situación a través de la cual el participante *x* pasa y lleva consigo un efecto. Por lo tanto, la causalidad establece una relación de causa y efecto, en la cual la causa se expresa mediante el SP y el efecto está descrito en la proposición antepuesta a la preposición.

(56a) *Este regalo es para María. Se lo compré **por** aprobar todas las asignaturas.* (A13_{B2})

(56b) *Llegó tarde al trabajo **por** el tráfico.*

(56c) *La contrataron **por** sus cualidades en informática.*

Desde la perspectiva cognitiva, existe un paralelismo conceptual entre las nociones espaciales y causales. Esta interpretación viene dada por el significado básico de la preposición *por*, que quiere decir ‘a través de’, por lo tanto se conceptualiza la causa como un lugar de tránsito (Santos Domínguez & Espinosa Elorza, 1996: 122). En la consideración metafórica de una idea de trayecto en estas oraciones se entiende que en (56a) el hecho de aprobar las asignaturas constituye una situación a través de la cual pasa el individuo y, como efecto, otro le compra un regalo. En la oración (56b), el tráfico se concibe como un trayecto que atraviesa el individuo cuya repercusión está ligada al momento de su llegada al trabajo. La oración (56c) pone en evidencia la existencia de un motivo por el cual se produce la contratación de la persona. Relacionar el concepto del espacio con la noción causal nos ayuda a entender la expresión de la

causalidad mediante la preposición *por*. Por consiguiente, la metáfora conceptual que motiva estas oraciones se puede denominar “las causas son trayectos”.

Este significado está unido con una forma en la que el complemento causal puede ser formado de un sintagma nominal como en (56b) y (56c) o también de un sintagma verbal infinito (56a). Estos complementos tienen en común como rasgo semántico el de aludir a conceptos abstractos como *el aprobar todas las asignaturas*, *el tráfico* o *las cualidades en informática*.

En cuanto al aspecto léxico del verbo de la construcción, preferentemente debe referirse a eventos que no se prolongan en el tiempo, es decir, a eventos delimitados. El evento en (56a) es delimitado, por la simple razón de que una compra-venta se efectúa de forma puntual. De igual modo, el verbo *llegar* (56b) no implica duración, describe un evento que se realiza en un momento preciso en el tiempo. Al igual que los dos verbos anteriores, la acción de contratar se realiza momentáneamente. Deducimos de esta descripción que en la construcción causal deben aparecer verbos de logro o de realización con final explícito. Así, la estructura sintáctico-semántica de la construcción causal introducida por la preposición *por* se esquematiza de la siguiente manera:

$$[X_{\text{Tema/Agente}} + V_{\text{Logro/Realización}} + \text{por} + Z_{\text{Causa (+ abstracto)}}]$$

Esq. 32. Extensión denotando la causa.

3.2.6.4. Conceptualización metafórica de la cantidad

Observemos esta oración:

(57) ¿**Por** cuánto te salió la reforma de la casa? (A17_{C2})

La noción de cantidad puede ser conceptualizada también como la vía o la causa por la cual se adquiere alguna cosa. Se conceptualiza metafóricamente la noción de cantidad, en el sentido de que el pago de cierta cantidad constituye un paso a través del cual debe pasar el individuo para llevar a cabo un evento de compra-venta. Para entenderlo, procedamos a la conversión de esta oración interrogativa en declarativa:

(58) *La reforma de la casa me salió **por** mucho dinero.*

La interpretación metafórica de esta oración sería que ‘el participante dativo *me* tiene que pagar una cierta cantidad de dinero para realizar la reforma de la casa’. En casos como éste, también se conceptualiza la existencia de dos estados: un estado antes

de la reforma (casa todavía no reformada) y otro estado resultante (casa reformada). Por lo tanto, el elemento introducido por *por* representa un trayecto que enlaza los dos estados. En otras palabras, para moverse del primer estado al segundo, el participante dativo *me* tuvo que pagar una cantidad de dinero, es decir, el medio utilizado para conseguir la realización de la reforma. Como consecuencia, el pago de cierta cantidad constituye la vía a través de la cual se consigue la ejecución de una acción. De forma general, se puede considerar metafóricamente el medio como un trayecto a través del que se efectúa una determinada acción (Cuenca & Hilferty, 1999: 145-146).

También se puede interpretar una idea de causa en esta oración puesto que la causa es una extensión de la construcción básica (esquema 29). Dicho de otro modo, la realización de una compra-venta implica o causa el pago de cierta cantidad, en el sentido de que ‘si no hubiera pagado dicha cantidad, no hubiera tenido la casa reformada’. Es decir, mediante una interpretación metafórica, se puede aproximar dos conceptos totalmente distintos: causa y medio/cantidad. Cabe precisar que este significado puede organizarse en dos esquemas formales: el tema de sujeto y el beneficiario de CI como en (58); y con el poseedor final de sujeto y el tema de CD como en (59):

(59) *Lo había adquirido **por** muy poco dinero.* (RAE, 2009)

En los dos casos, tanto el beneficiario como el poseedor final aluden a seres humanos, mientras que el tema hace referencia a un objeto inanimado o a conceptos abstractos susceptibles de ser adquiridos, comprados o vendidos. La diferencia entre ambas oraciones estriba en la tipología verbal. En el primer caso, en el que aparece un participante beneficiario, la construcción se construye solamente con el verbo *salir*, que denota una propiedad o una medida. En el segundo caso, la construcción suele seleccionar verbos de adquisición, a saber, *adquirir*, *comprar*, *vender*, etc., en el que se destaca un sujeto agente que controla el evento.

[X Tema (- animado/+ abstracto) + Y Beneficiario (+ humano) + V Salir + por + Z Cantidad]

Esq. 33. Extensión excepcional con el verbo *salir*.

[X Agente (+ rasgo humano) + V Adquisición + Y Tema (- animado) + por + Z Cantidad]

Esq. 34. Extensión denotando la cantidad.

Otra similitud observable en ambas construcciones es el hecho de que los eventos descritos son delimitados, en el sentido de que son realizaciones que tienen un fin explícito. De hecho, el evento *comprar, vender, adquirir, pagar* se realiza en un momento determinado, cuyo fin está delimitado por el cumplimiento de la acción denotada por el verbo.

3.2.6.5. Construcciones finales

Muchas veces, el hablante no nativo confunde el significado causal de una oración con el final, sobre todo con oraciones que se construyen con la preposición *por*, puesto que el significado de la construcción en sí solapa con la finalidad. De hecho, De Bruyne (1999: 682) apunta que existe una similitud significativa entre las construcciones con *por* y las con *para*, en las cuales una permutabilidad de ambas preposiciones es posible:

- (60a) *Luchamos **por** mejorar la calidad de vida de los vecinos.* (A2_{C2})
- (60b) *Todo el mundo tiene que esforzarse **por** ponerse en fila.* (B15_{C2})

El significado de estas oraciones es ‘utilizar los recursos o medios para conseguir algo’. Subyace la existencia de una finalidad o un objetivo en la realización de una actividad que coincide con las construcciones expuestas en el apartado 3.2.7. Por tanto, no se puede motivar el trayecto en estas oraciones a pesar de la presencia de la preposición *por*, a causa del predominio del significado final. Como podemos observar, estas oraciones han heredado la estructura formal de la construcción prototípica [X + V + por + Y], mientras que la estructura semántica está vinculada con las construcciones finales expresadas por la preposición *para*. Este comportamiento sitúa estas oraciones entre los límites de las dos preposiciones *por/para* y solamente pueden motivarse a través de la categorización cognitiva, en la que los miembros de una categoría no se determinan mediante condiciones necesarias y suficientes.

La motivación de este comportamiento similar entre las dos preposiciones con respecto al valor final se debe a su etimología y a su vínculo con las preposiciones latinas *pro* y *per*. Según la RAE (2009: §29.8n), los valores de la preposición *pro* eran “posición delantera o anterior”, “sustitución” y “causalidad o finalidad”, y los de *per*, a su vez, eran “movimiento a través”, “instrumento” y “causalidad”. Como se puede ver, ambas preposiciones indicaban la causa, pero solamente la preposición *pro* aludía a la finalidad, de la que se derivó una forma iberorrománica *por* cuyo valor era tanto causal

como final. La combinación de dicha preposición con *a* dio lugar a variantes como *pora*, *per a* y *pera*, cuyo significado originario era final y en español antiguo concurría con *por*. Por tanto, la preposición *por* ha mantenido su valor causal y final originario. Esta explicación puede responder a la cuestión sobre los usos parecidos de *por* y *para* en el español actual y nos ayuda a comprender la realización de *por* en oraciones como (60a) y (60b). De hecho, esta gramática apunta que cuando hay similitud significativa en una construcción, se suele utilizar la preposición *por*.

En ese mismo orden de ideas, queremos precisar que en los ejemplos las nociones de causa y finalidad son muy próximas, es decir, establecen una justificación de los eventos. Dicha explicación puede ser entendida como la causa o la finalidad. Si lo que se quiere saber es el motivo por la cual ha ocurrido algo, eso corresponde a la causa; mientras que si la justificación está relacionada con un evento venidero, en este caso se habla de una finalidad. En tal sentido, la diferencia entre ambas nociones estriba en que la causa es anterior al evento, por lo que conlleva una noción retrospectiva. Como lo hemos señalado anteriormente, la causa produce el efecto, ya que si no existe la causa, naturalmente no existe el evento. La oración, *Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas*, se interpretaría como ‘si María no hubiera aprobado todas las asignaturas, yo no le hubiera comprado este regalo’. Por lo que parece, el aprobar las asignaturas ocurre antes y provoca una consecuencia, la compra de un regalo. No obstante, la finalidad es posterior al evento, lo que implica un evento futuro. Según la RAE (2009: §46.1c), la finalidad o el propósito es prospectiva, en la cual se establece una sucesión de eventos. De hecho, la construcción sigue siendo final, aunque el propósito no se haya cumplido. Es justamente el rasgo común que comparten las oraciones (60a) y (60b). Dicho de otro modo, los eventos *Luchamos; Todo el mundo tiene que esforzarse* pueden existir y seguir existiendo a pesar de que los objetivos *mejorar la calidad de vida de los vecinos; ponerse en fila* no se hayan cumplido, puesto que su cumplimiento podría ocurrir en el futuro, lo que implica una ausencia de delimitación del evento. De ahí, podemos motivar la existencia de una construcción final con la preposición *por* que se realiza con un evento no delimitado en el cual el participante agente está completamente involucrado.

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Actividad}} + \text{por} + Y_{\text{Finalidad (+ abstracto)}}]$$

Esq. 35. Extensión con construcciones finales.

Queda demostrado que las oraciones aquí presentadas sintácticamente se estructuran siguiendo la forma de la construcción básica (esquema 29, apdo. 3.2.6.1.); no obstante, su significado está ligado al significado de las construcciones finales con *para* (esquema 37, apdo. 3.2.7.).

También procede de esta construcción final, los complementos preposicionales que aparecen en estas oraciones:

- (61a) *Dice **por** ella, sería capaz de cualquier cosa.* (A25_{C2})
- (61b) *Lo hice **por** ti.*
- (61c) *Tienes que mirar **por** tu hermano, que es más pequeño que tú.* (A2_{C2})

Según la RAE (2009: §29.8r), el significado de esta construcción expresa “aquello a favor de lo cual se actúa”. Esto pone de manifiesto un concepto que es el de beneficiario. En ese sentido, el SN que aparece después de la preposición *por* es el beneficiario de la acción indicada por el verbo o el grupo verbal. Estas oraciones comparten similitud estructural con las oraciones presentadas en (60), en el sentido de que también toman rasgos de dos tipos de preposiciones. Es decir, sintácticamente se estructuran como toda construcción que se realiza con la preposición *por*. En cambio, presentan el mismo rasgo semántico que las construcciones con *para*, en las que se refleja la existencia de un elemento beneficiario relacionado con la finalidad de la acción. Resulta de este comportamiento sintáctico-semántico que no se puede proceder a una asociación entre el trayecto y el beneficiario, sino que se trata de una combinación de la estructura sintáctica de las construcciones con *por* con la estructura semántica de las construcciones con *para*.

Existe una diferencia formal en lo que se refiere a la categoría gramatical del SP de esta construcción. El SN introducido por la preposición *por*, en beneficio del cual se realiza una cosa, alude a entes animados de rasgo humano, como se ilustra en estas oraciones, pero también puede referirse a conceptos abstractos: *Trabajamos **por** la paz* (RAE, 2009), donde se observa una similitud estructural con la oración (60a). Por lo que la naturaleza semántica de la finalidad en la construcción esquematizada en 35 puede poseer una variante animada de rasgo humano:

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Actividad}} + Y_{\text{Tema}} + \text{por} + Y_{\text{Finalidad (+ rasgo humano/+ abstracto)}}]$$

Esq. 36. Extensión del esquema 35.

3.2.7. Construcciones con *para*

Las construcciones con *para* hacen hincapié tanto en la dirección-orientación como en el propósito final del movimiento (Trujillo, 1971: 267). La existencia del propósito final implica una intención del participante que se desplace de llegar a su destino. El hecho de que quede un tramo del desplazamiento por completar constituye la diferencia entre esta construcción y las descritas en el apartado 3.2.4. En cambio, la existencia del deseo de alcanzar el propósito final es la que las separa de las construcciones con *hacia* (véase apdo. 3.2.8.).

(62) *Viajamos **para** Morondava.* (Adaptada de B25_{C2})

El participante *pro* nosotros se traslada hacia un lugar considerado como la dirección y finalidad de su movimiento que es *Morondava*.

[X_{Agente (+ rasgo humano)} + V_{Desplazamiento Adlativo} + **para** + Z_{Meta + Finalidad (Lugar físico)}]

Esq. 37. Construcción básica de *para*.

Semánticamente, dicha construcción se aproxima a la construcción locativa con la preposición *a* (cuadro 17; apdo. 3.2.4.1.) con la diferencia de que en esta última solamente se conceptualiza el destino del movimiento. Por tanto, un valor añadido en la concepción de la preposición *para* es justamente la atención particular a la finalidad del movimiento. Cabe precisar que muchas veces, en construcciones locativas, ambas preposiciones pueden alternarse, a pesar de que no tienen exactamente la misma interpretación.

3.2.7.1. Conceptualización de la relación temporal

De la construcción básica (esquema 37), se puede proceder a localizar temporalmente un evento. Ya hemos dicho que la realización de un evento sucede paralelamente con el tiempo, lo que quiere decir que el fin de un evento se desarrolla en el futuro. En la misma línea, Cuenca y Hilferty (1999: 141) afirman que como el dominio temporal es similar al dominio espacial lo relacionado con el futuro se produce antes. Por tanto, una orientación espacial hacia el destino corresponde a una orientación temporal hacia el futuro, momento en que se cumplirá la acción.

La diferencia del valor temporal de *a* con respecto a *para* estriba en que conceptualmente con la preposición *a* se considera la futuridad como el destino, mientras que en el caso de *para* la futuridad corresponde a la finalidad. Según Lakoff y Turner (1989: 45), la orientación del destino desde el punto de vista espacial está encaminando en la misma dirección que nuestro propósito de cumplir el plazo o límite temporal para llegar ahí.

(63) *No terminaré el encargo **para** la semana que viene.*

La relación de localización temporal sitúa el evento *No terminaré el encargo* dentro de un límite temporal *la semana que viene*. En principio, la acción denotada por el verbo debería cumplirse aproximadamente dentro de este límite. Sin embargo, la forma negativa de la oración (63) supone un incumplimiento del evento dentro del límite temporal indicado.

El participante *z* considerado como punto de referencia debe estar vinculado a nociones temporales, mientras que el argumento externo del evento debe denotar a un actor que lleva el control del mismo. Por lo tanto, está ligado a un participante agente con rasgo humano.

En cuanto a la posible alternancia con *a* y *hasta* en eventos temporales, podemos comprobar la incompatibilidad de la realización de estos eventos con la preposición *a*.

(64a) **No terminaré el encargo **a** la semana que viene.*

(64b) *No terminaré el encargo **hasta** la semana que viene.*

La aceptabilidad de la construcción con *hasta* supone otra interpretación diferente a la idea de aproximación. La construcción con *hasta* expresa la fecha límite de la que dispone el evento para cumplirse. Deducimos de estas descripciones que la ubicación temporal del evento precisa que éste esté delimitado, aunque su término no sea inmediato o breve, lo que se traduce en la aparición de verbos de realización o logro como núcleo verbal del evento. Dicha interpretación semántica viene impuesta por el significado básico de la construcción con *hasta* que prototípicamente supone la existencia de un límite absoluto.

[X Agente + V Logro/Realización + **para** + Z Finalidad (Límite temporal)]

Esq. 38. Extensión temporal del esquema 37.

3.2.7.2. Conceptualización del beneficiario

Se observa una similitud estructural entre esta construcción y la ditransitiva (esquema 20; apdo. 3.2.4.3.) con la salvedad de que en esta construcción se conceptualiza al beneficiario en lugar del destinatario. El matiz significativo entre ambas nociones estriba en que el destinatario implica un cumplimiento de la transferencia a su destino, mientras que con el beneficiario cabe la posibilidad de que en el momento del habla todavía no haya recibido el elemento tema. Como consecuencia, existe una correlación entre el beneficiario y la finalidad, en el sentido de que, al igual que la finalidad, el beneficiario puede no haber obtenido todavía el objeto transferido. La metáfora conceptual en la que se fundamenta este tipo de estructura es “los beneficiarios son finalidades”.

(65) *Realizamos un espectáculo **para** los residentes.* (B12_{B2}: con corrección nuestra)

En el caso descrito en (65), la noción de beneficiario está vinculada con la idea de transferencia, en la que el elemento externo causa que el beneficiario reciba un objeto. Si bien no se ve una transferencia real, puesto que en nuestro caso el objeto alude a un concepto abstracto, sí que se puede comprender mediante representaciones mentales que todo lo que se presenta en el concierto va hacia el que lo disfruta, que son los residentes auditorios. Por lo tanto, la finalidad en esta oración se refiere al beneficiario del evento.

[X_{Agente (+ rasgo humano)} + V_{Actividad} + Y_{Tema (- animado/+abstracto)} + **para** + Z_{Beneficiario (+ animado)}]

Esq. 39. Extensión conceptualizando al beneficiario.

Al igual que la construcción ditransitiva (esquema 20), el SN que constituye el término de la preposición se caracteriza por su rasgo humano. A pesar de eso, tienen papeles temáticos distintos: en la construcción ditransitiva, el argumento *z* está vinculado con el papel temático de destinatario (el participante que recibe el tema), en cambio, en este caso, dicho argumento recibe el papel temático de beneficiario en cuyo beneficio se realiza algo, como ya lo hemos mencionado más arriba.

Acorde con el paralelismo estructural entre la construcción ditransitiva y la oración (65), sintácticamente el SP en ambas construcciones posee dos propiedades distintas: el SP de la construcción ditransitiva es de carácter argumental, mientras que en esta oración es un adjunto. En eso justamente consiste la advertencia de Alarcos Llorach (1994: 363) y Porto Dapena (1997: 33), en esclarecer que el SP introducido por

para funciona como el verdadero beneficiario, por la simple razón de que, en primer lugar, en el proceso gramatical de topicalización no se observa una reduplicación por un pronombre átono, y, en segundo lugar, por ser totalmente compatible su realización con un CI en una misma oración.

(66a) ***Para** el niño PRO^{clítico} compraremos un juguete.*

(66b) *Compraremos **a** tu hermana un juguete **para** el niño.* (Alarcos Llorach, 1994: 364)

3.2.7.3. Con verbos de posesión o de uso

La construcción prototípica de *para* representada en el esquema 37 al conceptualizar la finalidad, puede también motivar las extensiones siguientes:

(67a) *Necesito dinero **para** el viaje.* (adaptada de B6_{B2})

(67b) *Aprovechaba el buen tiempo **para** nadar.* (adaptada de B24_{B2})

Es cierto que el verbo *necesitar* se clasifica entre los verbos que denotan posesión. Resulta claro que dicho verbo desvela la idea inversa, es decir, si necesitamos algo es que no lo tenemos. Se puede percibir de forma clara la lectura de una finalidad en estas oraciones. Se infiere que cuando una persona necesita algo es para usarlo, con lo cual la construcción posee un rasgo parecido a los verbos de uso como *aprovechar*.

En cuanto al verbo *aprovechar*, según la definición que nos ofrece el DRAE (2001, s.v. *aprovechar*), el verbo significa “emplear útilmente algo, hacerlo provechoso, sacarle el máximo rendimiento”. Esto implica que cuando uno hace uso de algo es para una finalidad específica.

[X Agente (+ rasgo humano) + V Uso + Y Tema (- animado/+abstracto) + **para** + Z Finalidad (+ abstracto)]

Esq. 40. Extensión conceptualizando la finalidad.

Aunque sintácticamente estos SPs funcionan como CC de finalidad, la construcción impone el carácter argumental del SP por la simple razón de que necesita especificar la finalidad del evento. De hecho, es justamente esa finalidad la que motiva el evento que está expresado en la construcción entera. Esta peculiaridad es propia de los verbos de uso (*aprovechar*, *utilizar*, *usar*, *emplear*, etc.) cuando se realizan con conceptos abstractos, lo que les diferencia de los verbos de posesión, donde la supresión del SP no compromete a la gramaticalidad de la oración puesto que en el uso de la

lengua decir únicamente *necesito dinero* ya deja entender que será para cubrir una determinada finalidad.

Independientemente de que la construcción conceptualiza la finalidad mediante seres humanos o mediante conceptos abstractos, las propiedades semánticas y sintácticas de la construcción verbal se transmiten también a las construcciones nominales y adjetivales derivadas del verbo, bajo la condición de que el significado de la construcción no varíe:

Realización N	}	+ para + Beneficiario/Finalidad.
Necesidad N		
Necesario Adj		
Aprovechamiento N		
Aprovechable Adj		

- (68a) *La **realización** de un concierto **para** los residentes.*
 (68b) *El dinero **necesario** **para** el viaje*
 (68c) *El **aprovechamiento** del tiempo **para** estudiar.*
 (68d) *[...] tiempo **aprovechable** **para** ofrecer publicidad a los usuarios (DUPE)*

3.2.8. Construcciones con *hacia*

La conceptualización del cambio de localización puede abarcar solamente la dirección y la orientación del movimiento sin necesidad de llegar al límite ni fijarlo como propósito final. En otras palabras, el participante *x* se desplaza hacia un lugar, considerado como meta, en el que el movimiento se orienta hacia ese lugar. La diferencia entre estas construcciones y las que hemos tratado en líneas más arriba (esquema 37, apdo. 3.2.7.) radica en la carencia de propósito final de éstas. Es decir, el participante *x* en su desplazamiento no pretende explícitamente alcanzar el límite, solamente orienta su movimiento hacia ese límite (Trujillo, 1971: 267).

- (69a) *Vamos **hacia** el hotel.*
 (69b) *Se dirigió **hacia** ella. (B25_{C2})*

En (69a) el participante *pro* nosotros se mueve con dirección al hotel y en (69b) el participante *pro él* se desplaza hacia ella entendido como hacia el lugar donde ella se encuentra. Si bien carece de propósito final, el significado de la construcción alude a una direccionalidad hacia una meta.

Existe una similitud entre estas oraciones y las de las construcciones que conceptualizan el destino del movimiento (esquema 15. apdo. 3.2.4.1.) en lo que se refiere a las propiedades semánticas de los participantes de la construcción y la naturaleza léxica del verbo. De este modo, la interpretación de un desplazamiento con dirección a otro lugar supone una combinación con verbos de desplazamiento adlativos de carácter agentivo. Ahora bien, las construcciones con *a* difieren de éstas en su concepción de un destino. Deducimos de esta comparación que las construcciones aquí tratadas se estructuran de la siguiente manera:

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Desplazamiento adlativo}} + \text{hacia} + Z_{\text{Meta (Lugar físico)}}]$$

Esq. 41. Construcción locativa básica de *hasta*.

Hemos de precisar que las posibles alternancias entre las construcciones que conceptualizan el punto final del movimiento, independientemente de los matices significativos de éstas, se dan únicamente entre las formas puramente locativas cuyos participantes *z* aluden a lugares concretos:

(70a) *Vamos **hacia/para/a/hasta** el hotel.*

(70b) *Se dirigió **hacia/*para/a/hasta** ella.*

La motivación de la inaceptabilidad de esta construcción con un participante de rasgo humano descansa en que la construcción preposicional *para ella* está asociada semánticamente a un beneficiario, especificado en la construcción del esquema 39 (apdo. 3.2.7.2.), cuyo significado hace referencia a la finalidad de la transferencia. Ahora bien, la conservación del desplazamiento espacial admite una alternancia preposicional con *hasta o a*, pese a que esto conlleve un matiz significativo.

A partir de la construcción locativa básica (esquema 41), podemos obtener extensiones:

(71) *Nuestro país camina **hacia** su ruina total.*

En esta oración, el participante *nuestro país* metafóricamente se mueve hacia un lugar abstracto *su ruina total* conceptualizada como direccionalidad del movimiento. Podemos concebir que los movimientos orientados denoten direccionalidad hacia una meta.

Como observamos, puede aparecer en la posición del argumento *z* un participante cuya naturaleza semántica es totalmente abstracta, esto es, no alude a un lugar físico ni a

una persona. La concepción de este concepto abstracto como lugar hacia el cual se dirige el movimiento del participante *x*, junto con la interpretación metonímica del país por el conjunto de sus habitantes y no como lugar geográfico, asientan el significado básico de la construcción. De hecho, la propiedad agentiva del participante *x* está asociada a un rasgo animado del mismo. De ahí, la existencia de una construcción metafórica cuya estructura se representa como sigue:

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Desplazamiento adlativo}} + \text{hacia} + Z_{\text{Meta (+ abstracto)}}]$$

Esq. 42. Extensión locativa abstracta del esquema 41.

A partir del significado básico, se puede proceder a ubicar en el tiempo un evento. La localización temporal indica una idea de aproximación, carente de precisión. A su vez, la aproximación está relacionada con una direccionalidad temporal, en el sentido de que la realización de una determinada acción está encaminada en torno a un tiempo posterior.

(72a) *La señora ha llegado **hacia** las seis de la tarde.*

(72b) *El casero nos entregó la llave **hacia** el 20 de septiembre.*

La ubicación temporal de un evento confirma su paralelismo con un movimiento espacial de modo que progresar en el espacio equivale a progresar en el tiempo. En otras palabras, dirigir su movimiento hacia un lugar es exactamente similar a avanzar en el tiempo aproximándose a un determinado punto temporal.

Las restricciones impuestas por la propia construcción, para que esta construcción proceda, se fundamentan en la presencia de un participante *z* que expresa el tiempo como punto de referencia. En cuanto al evento, suelen ser eventos delimitados que no se prolongan en el tiempo. En estos ejemplos, los eventos ya están dotados de límite por la naturaleza léxico-conceptual de los verbos realizados en ellos. Esto se comprueba por la imposibilidad de estas oraciones de combinarse con un modificador durativo *durante x tiempo*.

(73a) **La señora ha llegado durante una hora.*

(73b) **El casero nos entregó la llave durante una hora.*

Queda demostrado que estos eventos ocurren de forma momentánea. A partir de estas restricciones, se estructura una construcción temporal del tipo:

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Realización/Logro}} + \text{hacia} + Z_{\text{Direccionalidad (Tiempo)}}]$$

Esq. 43. Extensión temporal del esquema 41.

En una oración como (73a), puede darse una alternancia preposicional con *a* en la que se manifiesta la puntualidad o el destino temporal del evento: *La señora ha llegado a las seis de la tarde*. En cambio, la realización con la misma preposición es imposible con el evento descrito en (73b): *El casero nos entregó la llave *al 20 de septiembre*. Asimismo, no admite la construcción con un adjunto encabezado por *hasta*, puesto que en palabras de Horno Chéliz (2002: 328-329) no se puede delimitar dos veces un evento: *La señora ha llegado *hasta las seis de la tarde; El casero nos entregó la llave *hasta el 20 de septiembre*. Los verbos que aparecen en estas oraciones ya imponen un límite final a la realización del evento, lo que explica su disconformidad con preposiciones que denotan un límite (*a*) o un límite absoluto (*hasta*).

3.2.9. Construcciones con *en*

3.2.9.1. Con verbos de localización estativa

Las construcciones locales estativas son aquéllas que expresan una ubicación de un determinado participante en un lugar determinado. Dicho de otra forma, la interpretación del significado básico se resume en que ‘un participante *x* se encuentra localizado en un lugar *y*’. En ese sentido, Cifuentes Honrubia (2004: 78) puntualiza que las construcciones locales estativas difieren de las construcciones expuestas anteriormente por la falta de desplazamiento o de dirección. Por lo tanto, parece razonable relacionar la metáfora “los estados son lugares delimitados” (Lakoff & Johnson, 1980 *apud* Santos Domínguez & Espinosa Elorza, 1996: 100) con este tipo de construcción. Lo que nos lleva a establecer la construcción prototípica siguiente:

Significado		<i>x</i> se halla en un lugar <i>y</i>	
Semántica	Pred _{Localización estativa}	Tema _(± animado)	Ubicación
Sintaxis	Verbo	S	Obl

Cuadro 18. Construcción prototípica de las construcciones locativas.

A partir de la metáfora conceptual “los estados son lugares delimitados”, parece evidente la existencia de una coherencia entre las nociones de estado y espacio. El estado puede ser entendido como una posición espacial o ubicación, pero también puede ser un concepto abstracto como el estado o situación que experimenta un individuo. Por lo tanto, mediante interpretaciones metafóricas se puede contemplar la motivación de la preposición *en* que aparece en una construcción.

En primer lugar, estudiamos las instanciaciones prototípicas de la construcción presentada en el cuadro 18. Las oraciones siguientes ejemplifican el estado o la ubicación de sus participantes externos en lugares definidos.

(74a) *Estuvimos en Nosy-Be.* (B6_{B2})

(74b) *Nos quedamos en un hotel barato.* (B9_{B2})

(74c) *Nos instalábamos en una casa cerca de la playa.* (B17_{B2})

En primer lugar, la presencia de participantes concretos en la oración permite considerar la oración como prototipo. Como podemos corroborar, los SPs de estas oraciones expresan lugares precisos *Nosy-be*, *un hotel barato*, *una casa cerca de la playa*. La aparición de participantes locativos determinados está condicionada por la naturaleza semántica de los verbos. Entre los verbos locativos estativos, destacan verbos como *situarse*, *instalarse*, *poner*, *quedarse*, *dejar*, *guardar*, etc.

En relación con la prototipicidad construccional, podemos decir que los verbos que se ven realizados en (74) pueden ser considerados como prototipos de los verbos locativos estativos. Parece evidente que hay una variedad de ejemplares que instancian esta construcción, de tal manera que podemos hablar no solamente de un prototipo sino de varios. Por tanto, se consideran como prototipos dentro de la categoría de los prototipos. La diferencia estriba en que el prototipo se determina a partir de un modelo cognitivo idealizado (Cuenca & Hilferty, 1999: 37) que, en nuestro caso, sería la construcción con el verbo *estar*. La construcción con el verbo *estar* se procesa de forma rápida. Dicha velocidad de procesamiento se observa en su pronta adquisición tanto de parte de los niños que aprenden español como LM como de parte de los estudiantes de nivel básico de ELE. Como resultado, hay una alta frecuencia de aparición de esta construcción en el discurso. A su vez, los efectos de prototipos resultan de la correlación entre la realidad percibida y el modelo.

La prototipicidad de la construcción de *estar* se corrobora semánticamente mediante el hecho de que no parece imponer restricciones con respecto a la naturaleza semántica de su argumento externo. Dicho de otra manera, puede referirse a elementos

animados o inanimados (personas, animales, cosas o elementos abstractos): *El perro está en el patio; El coche está en el taller; Mis opiniones están en esta carta*. No obstante, no implica ninguna voluntariedad del participante en este tipo de construcción, pues se le asigna el papel de tema. Deducimos, pues, que la estructura de la construcción local estativa sería:

$$[X_{\text{Tema } (\pm \text{ animado})} + V_{\text{Localización}} + \text{en} + Y_{\text{Ubicación (Lugar físico)}}]$$

Esq. 44. Estructura prototípica de *en*.

Estas construcciones tienen la posibilidad de llevar en su estructura sintáctica un complemento de lugar de forma facultativa u obligatoria en función del significado de la propia construcción. La realización sintáctica de la estructura semántica enlaza el sujeto con el tema y el complemento circunstancial con la ubicación. De hecho, mantiene su significado pese a la eliminación del CC de lugar, en el sentido de que ni la gramaticalidad ni el sentido global de la construcción se ven afectados frente a la ausencia del CC de lugar:

(75a) *Estuvimos.*

(75b) *Nos quedábamos.*

(75c) *Nos instalábamos.*

Se sobreentiende en (75a) que ‘nosotros estuvimos en algún lugar’, o en (75b) que ‘permanecíamos en algún lugar’, o que en (75c) ‘nos acomodábamos en algún lugar’, sin necesidad de que quede explícito el sitio.

3.2.9.2. Con verbos existenciales locativos

A partir de la estructura prototípica (esquema 44), podemos también ubicar un suceso con respecto a una localidad conceptualizada como el lugar del suceso. Es decir, la relación de localización espacial ocurre entre un suceso que ocurrió en un momento dado en un lugar preciso. Interpretar una ubicación en estas construcciones existenciales es posible, puesto que hay una correlación entre la concepción de la existencia y de la ubicación espacial. La existencia abarca nociones como la aparición (nacimiento al hablar de entes animados y ocurrencia al tratarse de aparición de conceptos abstractos), la desaparición (muerte refiriéndose a entes animados e inexistencia con respecto a conceptos abstractos) y también la posesión en el sentido de que se especifica la

existencia de un objeto en un lugar determinado. En este apartado, focalizaremos nuestra reflexión sobre los verbos existenciales que expresan aparición vinculada con conceptos abstractos.

Sintácticamente las construcciones existenciales se combinan con un adverbio locativo *allí, aquí, ahí* y semánticamente la conceptualización de la existencia hace referencia a una presencia en un lugar. En este sentido, la metáfora que corresponde a este esquema inferencial es “la existencia es presencia en un lugar determinado” (Santos Domínguez & Espinosa Elorza, 1996: 104). Por lo tanto, está estrechamente vinculada con la construcción básica de ubicación espacial.

(76a) *El accidente ocurrió **en** Itaosy.* (B10_{C2}: con corrección nuestra)

(76b) *Un grave accidente tuvo lugar **en** Ambohimanambola.* (B11_{C2})

Aparecen en estas oraciones verbos existenciales como *ocurrir, suceder, acaecer, acontecer, haber, pasar, existir*, etc. En palabras de Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 401), los verbos existenciales lexicalizan al lugar “del que se predica la falta o la presencia de algo”, por lo que se puede relacionar con una ubicación espacial la producción espontánea de un suceso. Generalmente se combinan con complementos de ubicación. De este modo, se entiende una relación locativa entre los participantes *el accidente, un grave accidente* y los locativos *Itaosy, Ambohimanambola*.

Un aspecto observable en el comportamiento de las construcciones existenciales es la restricción semántica que imponen a su argumento externo. Dicho de otra manera, no admiten entes animados ni inanimados en posición del sujeto verbal:

(77a) **Juan ocurrió **en** el hospital la Paz.*

(77b) **Los gallos ocurrieron **en** el patio.*

(77c) **El avión ocurrió **en** Alemania.*

Solo aceptan construirse con conceptos abstractos que aluden a eventos. De hecho, es innegable la gramaticalidad de las oraciones siguientes:

(78a) *El nacimiento de Juan ocurrió **en** el hospital la Paz.*

(78b) *La pelea de gallos ocurrió **en** el patio.*

(78c) *El crash del avión ocurrió **en** Alemania.*

Dicho comportamiento semántico confirma el papel temático de tema del argumento externo en estas construcciones.

Ahora bien, el funcionamiento de la forma impersonal de *haber* constituye una excepción del resto de los verbos existenciales en el sentido de que puede aparecer junto a él un tema de carácter animado:

(79) *Había mucha gente en la calle.* (B12_{C2})

En esta oración se describe la presencia de un grupo de seres animados en un sitio determinado, en otras palabras, también se identifica la ubicación. De hecho, es el único verbo existencial que admite un tema de esta naturaleza. Como se puede corroborar, la construcción prototípica (esquema 44) puede extenderse y ubicar el lugar de desarrollo de un suceso.

[X Sucesos + V Existencial locativo + en + Y Ubicación (Lugar físico)]

Esq. 45. Extensión del esquema 44 con verbos existenciales locativos.

Un punto muy importante con respecto a la naturaleza léxico-conceptual de los verbos existenciales es su realización con dos argumentos: un participante externo del que se predica la existencia y otro participante interno generalmente locativo que describe la ubicación espacial del participante externo. Esto explica que la supresión del argumento locativo genere una oración agramatical: **El accidente ocurrió*. Por esta razón, este tipo de construcción no permite realizarse sin un complemento de lugar, fenómeno que especifica la argumentalidad del SP en este caso. Insistimos en que la argumentalidad de un participante dentro de una construcción no puede ser entendido y vinculado con la función sintáctica de un CRP. De hecho, hemos dicho anteriormente que puede aparecer junto a estos verbos un adverbio locativo: *¿Dónde ocurrió el accidente? – Allí*.

También se puede ubicar en el tiempo algo que ha acontecido en un momento dado, ya que estar presente, o aparecer en el espacio conlleva una coincidencia entre presencia espacial y el tiempo. Por lo tanto, estar presente en el espacio es estar presente allí en un momento dado. Metafóricamente, el presente es ahora. En otras palabras, el presente es lo que existe o lo que aparece en el momento.

(80a) *Estamos en octubre.*

(80b) *El accidente ocurrió en verano.*

En estas construcciones situamos temporalmente al participante *x*, de tal manera que la naturaleza semántica del argumento *y* hace referencia a conceptos temporales

como las estaciones, los meses, el año, conceptos que expresan una extensión. Por consiguiente, la realización temporal de la preposición *en* se ve motivada siempre y cuando la construcción aluda a una localización temporal de un determinado participante de ésta. Sin embargo, dicha extensión no entra en los límites temporales de horas y de fechas, que son nociones puntuales en las que se concibe un punto cerrado debido a la aproximación al límite.

(81a) **Estamos en el ocho de octubre de 2015.*

(81b) **El accidente ocurrió en las siete.*

Dadas las restricciones descritas, la estructura de la extensión temporal de las construcciones locativas se esquematiza de la siguiente manera:

[X Tema (+ rasgo humano/sucesos) + V Localización/Existencial locativo + **en** + Y Ubicación (Tiempo: - Det)]

Esq. 46. Extensión temporal del esquema 44.

Otro aspecto sintáctico muy importante en esta construcción es la distribución del artículo. El SP temporal no lleva en general determinante en lo que se refiere a las indicaciones completas del año. La determinación del CC de tiempo obedece a la forma abreviada de aquélla (Laca, 1999: 921): *Esto sucedió en 1998*; *Esto sucedió en el 98*. De igual modo, las indicaciones de meses no aparecen con determinantes.

3.2.9.3. Con verbos de actividad

El individuo que realiza una determinada actividad puede ser ubicado también con respecto al lugar donde desarrolla la actividad. Conceptualmente, todas las acciones o actividades que realizamos son movimientos. Como movimientos que entran en el esquema conceptual del espacio, al igual que el punto de partida, el destino o el trayecto de un desplazamiento, las actividades que llevamos a cabo en nuestra vida diaria son localizables, puesto que coinciden con el lugar en que estamos presentes para ejecutarlas. Está clara la correspondencia entre la concepción de la existencia, la actividad y el movimiento, en el sentido de que, si no hay existencia, no hay actividad, y si no hay actividad, tampoco hay movimiento. Podemos considerar que las actividades son movimientos que se realizan en un lugar determinado.

(82a) *Dormimos en el parque.* (B12_{B2})

(82b) *Almorzábamos en un restaurante.* (B14_{B2})

(82c) *Jugábamos en el jardín.* (B21_{B2})

La posibilidad de localizar a un individuo realizando una actividad se da con los verbos que expresan actividades locativas, esto es, se puede localizar dónde exactamente transcurre la actividad en cuestión. Por lo tanto, a partir de la construcción prototípica (esquema 44) se puede localizar a participantes en correspondencia con el lugar donde hacen una determinada actividad.

Desde el punto de vista cognitivo, es totalmente expletivo especificar la localización de las construcciones con verbos que denotan actividades por la simple razón de que la realización de éstas se produce en algún lugar. Es obvio que cuando dormimos, lo hacemos en algún lugar, en la cama, en el dormitorio, etc.; o cuando almorzamos o comemos, también nos acomodamos en un sitio y comemos allí; y de la misma manera cuando jugamos. Por consiguiente, la localización implícita viene reflejada en el esquema mental de la construcción. Aun así, la omisión del locativo confiere más relevancia a la actividad en sí. Se entiende, entonces, que la aparición de un locativo hace hincapié en dónde tiene lugar el evento, sobre todo si la información resulta nueva para el oyente (Cifuentes Honrubia, 2004: 76). Por lo tanto, la construcción locativa de este tipo de verbos está relacionada con la localización en el espacio del que realiza la actividad denotada por el verbo.

[X Agente (+ rasgo humano) + V Actividad + en + Y Ubicación (Lugar físico)]

Esq. 47. Extensión locativa con verbos de actividades.

La función sintáctica del SP locativo es la de CC de lugar, ya que solamente aporta una información añadida a la oración, y sintácticamente responde positivamente a las pruebas de control de un CC de lugar.

3.2.9.4. Con verbos de desplazamiento

La posibilidad de localizar a un individuo que se desplaza es similar a la construcción que acabamos de presentar en el apartado anterior, en el que se ubica a un individuo realizando una determinada actividad. De hecho, cuando viajamos o cuando vamos a algún lugar implica que también estamos llevando a cabo una acción o una actividad. Si aplicamos la metáfora conceptual “las actividades son movimientos que se realizan en un determinado lugar” con los verbos de desplazamiento, podemos concebir

el medio mediante el cual nos desplazamos como un lugar en donde estamos presentes en el momento del desarrollo del evento. Por tanto, la conceptualización del medio de locomoción como ubicación consiste en considerarlo como un contenedor dentro del cual nos hallamos mientras nos movemos. Dicho de otra forma, los medios que empleamos para llevar a cabo una actividad son también los medios que utilizamos para movernos. Si definimos que realizar una actividad se asocia a un lugar donde se desarrolla dicha actividad, en este caso, podemos afirmar que los medios de locomoción son ubicaciones.

(83a) *Nunca he viajado **en** avión.* (B11_{B2})

(83b) *Fuimos **en** autobús.* (B13_{B2})

(83c) *Fuimos **en** coche.* (B27_{B2})

Al igual que ocurría con las construcciones de verbos de actividad, se observa también en éstas una implicación del participante externo en la realización de la acción expresada por el verbo. Por lo tanto, los elementos *pro yo*, *pro nosotros* en posición de sujeto desempeñan el papel de agente de estas construcciones. A diferencia de las oraciones hasta ahora presentadas, en la posición del participante locativo y se encuentra un elemento de carácter movable. Esto implica que podemos también ubicar a un participante que se está desplazando con respecto al medio de locomoción que utiliza. Esto es, el elemento movable está considerado como un contenedor en el interior del cual se encuentra el participante durante la realización del evento, pese a que al mismo tiempo el argumento externo se desplaza. Se percibe una superposición de construcciones en las que los eventos *Nunca he viajado*, *Fuimos* están asociados a un desplazamiento, mientras que lo que se pretende conceptualizar es el modo considerado como el lugar donde se desarrolla el evento. Este fenómeno hace referencia al uso de la preposición *en*, que denota el medio de locomoción como instrumento según la descripción presentada en los manuales de gramática (De Bruyne, 1999; RAE, 2009).

$$[X_{\text{Agente (+ rasgo humano)}} + V_{\text{Desplazamiento}} + \text{en} + Y_{\text{Instrumento (Movable)}}]$$

Esq. 48. Extensión conceptualizando el medio de locomoción.

En primer lugar, cabe precisar que la eliminación del SP locativo influye en la variación del significado de la totalidad de la construcción, lo que se reduce a una mera descripción de la actividad realizada por el participante *x*, puesto que no hace referencia a su modo de desplazamiento. Por lo tanto, la necesidad de especificar dicha

información significa que la aparición del SP locativo es obligatoria en la construcción. No obstante, sintácticamente funciona como un CC de modo. En esta misma línea, Álvarez Martínez (1986: 220) afirma que un SN puede funcionar como CC de modo al realizarse con una preposición sin estar precedido de un determinante. Por lo que la determinación de los SSNN *avión, autobús, coche* con la preposición *en*, según la teoría de Álvarez Martínez, le concede la función CC de lugar, lo que nos acercaría a la construcción locativa básica. En cambio, la ausencia de determinante está ligada a un sentido modal del SP que expresa una forma genérica para llevar a cabo el evento (Laca, 1999: 923). No obstante, los mismos autores puntualizan que la aparición de un adjetivo o un adjunto nominal de carácter especificativo genera la presencia de un determinante delante del SN movable expresando con exactitud las propiedades del medio de locomoción:

(84a) *Fuimos **en** el coche de la agencia.* (B2_{C2})

(84b) *Íbamos **en** nuestro propio coche.* (B15_{B2})

En estas oraciones, no solamente se indica el tipo de medio de locomoción utilizado, en este caso, *un coche*, sino que también se le concede unas propiedades relacionadas con la posesión: (84a) *el coche de la agencia*; (84b) *nuestro propio coche*.

Como resumen, siguiendo a Laca (1999), la indeterminación junto con el número singular del SN no limita el número del tipo de medio de locomoción utilizado para llegar al destino, mediante el cual se hace referencia al medio de locomoción de forma genérica. Su determinación consiste en especificarlo de los de su grupo y singularizarlo. Debido a esta peculiaridad, este tipo de construcción resulta ser una extensión metafórica de la ubicación, cuya posible interpretación sería ‘desplazarse estando en un tipo de medio de locomoción’. Por lo tanto, el SP funciona como un CC de modo.

En cuanto a la construcción nominal de estos verbos, se construyen con la preposición *en* al mantener la misma estructura semántica:

Viaje N + en + Instrumento

(85) *El **viaje en** avión, **en** coche, **en** barco.*

3.2.9.5. Con verbos relacionales estativos

Según la tradición gramatical, los verbos del tipo *consistir, radicar, estribar* rigen exclusivamente la preposición *en* (Cano Aguilar, 1999: 1828). Desde la perspectiva que

estamos presentando, las construcciones en que se ven realizados estos verbos poseen un significado que se puede interpretar metafóricamente como una ubicación en un lugar.

- (86a) *Aquel viaje consistió **en** reunir a todos los miembros de la familia de mi padre.*
(B15_{B2})
- (86b) *La visita consistía **en** observar los animales nocturnos en su entorno natural.*
(B14_{B2}: con corrección nuestra)

La definición ofrecida por el DRAE (2001, s.v. *consistir*) es “1. Estar fundada en otra cosa”. A dicha definición subyace que un elemento establece su base en otro, lo que implica la presencia de un elemento en otro. En este caso, el segundo elemento constituye el lugar metafórico donde se encuentra el primero. Por lo tanto, se puede proponer una interpretación metafórica de una ubicación locativa según lo descrito en el esquema 44.

Las propiedades semánticas de los participantes en estas dos oraciones ponen de manifiesto las características fundamentales de este tipo de construcción: el participante que aparece en la posición de argumento externo y el participante considerado metafóricamente como el locativo deben poseer los mismos rasgos, de modo que ambos deben referirse a conceptos abstractos. Tanto el viaje como la visita están ligados a conceptos abstractos como reunir a la familia y observar los animales nocturnos en su entorno natural.

La categoría sintáctica de los elementos locativos alude a SSVV infinitos tal como aparecen en (86). No obstante, pueden aparecer en esta posición SSNN como el que vemos en la oración siguiente, en la cual los dos participantes de la construcción hacen referencia a conceptos abstractos:

- (87) *La propuesta consiste **en** la conversión de deuda en capital.*

Dadas las restricciones sintáctico-semánticas de los participantes, proponemos la existencia de una construcción bajo la estructura siguiente:

$$[X_{\text{Tema (+ abstracto)}} + V_{\text{Relación}} + \text{en} + Y_{\text{Ubicación (+ abstracto)}}]$$

Esq. 49. Extensión del esquema 44 con verbos relacionales.

A partir de esta base, la interpretación de la construcción será que ‘el elemento abstracto se halla localizado en otro elemento abstracto’. Deducimos de estas explicaciones que las relaciones son estados y, por lo tanto, ubicaciones.

La argumentalidad del SP no está relacionada solamente con el significado del propio verbo, -por eso rige la preposición *en*-, sino también con el significado de la construcción básica. La obligatoriedad de su presencia en la construcción se traduce por su función sintáctica de CRP, de modo que no se permite su elisión entre los argumentos de la construcción, ni tampoco admite sustituirse por un adverbio.

Existen otros verbos que se construyen de la misma manera que *consistir*, a saber, *descansar*, *fundarse*, *fundamentarse*, *basarse*, *apoyarse*. Si bien estos verbos son denominados relacionales, su esquema conceptual está vinculado a una localización estativa de superposición, ya que la imagen que conceptualizamos mentalmente representa un elemento que descansa sobre otro, de tal manera que el segundo elemento sostenga al otro. De hecho, el rasgo común de estos verbos radica en su sentido de “estar apoyado sobre algo” (DRAE, 2001). Por esta razón, la alternancia con la preposición *sobre*, que especifica precisamente la existencia de una posición superior de un participante con respecto a otro (apdo. 3.2.12.3.), es posible. No obstante, esta alternancia no admite variación categorial del participante y, sobre el cual se apoya el primero, en el sentido de que no parece aceptar la combinación con SP cuya categoría gramatical es un verbo infinito; el esquema sintáctico con *sobre* solo admite SSNN como complemento de la oración.

(88a) **Aquel viaje se basa en reunir a toda la familia.*

(88b) *La propuesta se basa en la conversión de deuda en capital.*

3.2.9.6. Con verbos de cognición

Para motivar la presencia de la preposición *en* en las construcciones con verbos de cognición, debemos considerar dos metáforas básicas. La primera es que “la mente es un recipiente” en el cual se encuentran varias ideas, y la segunda es que “las ideas son objetos” contenidos en nuestra mente (Santos Domínguez & Espinosa Elorza, 1996: 123).

Si relacionamos nuestra forma de interactuar con los objetos físicos, en la cual cada objeto posee una disposición espacial, podemos considerar también la configuración mental de nuestras ideas en el sentido de que cuando pensamos en algo o creemos en algo, desde el punto de vista localista, eso significa que fijamos nuestro pensamiento en ese *algo*. En las palabras de De Bruyne (1999: 673), los verbos de

cognición aluden a verbos de actitud mental cuyo significado se refiere a “fijar el pensamiento en algo”. Este fenómeno pone en evidencia la existencia de una ubicación estativa del proceso mental de alguien, por lo que se puede proceder a una interpretación metafórica de la construcción básica (esquema 44) con los verbos de actitud mental. Así, de la misma manera que hemos motivado la existencia de una ubicación espacial con las construcciones con verbos relacionales, se puede adoptar la misma construcción tratando de los verbos de cognición, que en la tradición gramatical rigen la preposición *en*. Con verbos de cognición, nos referimos a los verbos que están ligados al pensamiento y a la creencia tales como *pensar, confiar, creer, dudar*, etc.

(89) *El estudiante piensa en los exámenes.*

Durante el periodo de exámenes, es obvio que un estudiante piense en ellos, por lo que su pensamiento se encuentra fijado en los exámenes. Resulta clara la existencia de una ubicación en esta oración conceptualizando los exámenes como un lugar metafórico. Así, la interpretación metafórica vinculada con los verbos de cognición es que los objetos de nuestro pensamiento son ubicaciones abstractas.

Por lo general, los verbos de actitud mental se construyen con dos participantes que constituyen la estructura argumental del verbo. El argumento externo hace referencia a un ente animado de rasgo humano capaz de procesar o interpretar lo que experimenta en su entorno, de modo que se le asigna el papel temático de experimentador (Cano Aguilar, 1987: 184). El argumento y asociado al fenómeno experimentado suele aludir a un evento susceptible de ser considerado como lugar metafórico donde se desarrolla el proceso. Según Cano Aguilar (1987: 362), este contenido local abstracto no está sometido a rasgos estrictamente humanos como con el experimentador, y puede ser un elemento humano, inanimado y también abstracto:

(90a) *Creo en ti.*

(90b) *Confío en tu sinceridad.*

(90c) *Dudaba en decirte la verdad.*

El pronombre tónico *ti* se refiere a un ente animado de rasgo humano, y los conceptos *tu sinceridad* o *decirte la verdad* están vinculados con elementos abstractos. Se infiere que el esquema construccional de los verbos de actitud mental es:

[X Experimentador (+ rasgo humano) + V Actitud mental + en + Y Ubicación (± animado/+ abstracto)]

Esq. 50. Extensión locativa con verbos de actitud mental.

Otro punto importante que merece la pena resaltar es el hecho de que puede aparecer en la posición del participante locativo un SSVV infinito como en (90c). En el uso de la lengua también puede aparecer en esta construcción un lugar concreto en la ubicación. Esto supone una interpretación metonímica del país como “el continente por el contenido”, es decir, el país por sus habitantes y lo relativo a él.

(91) *Pienso **en** mi país.*

En este caso, no se concibe al país como localidad geográfica, sino que se alude a sus habitantes y a todo lo inherente a él. Con esto, al mantener el mismo significado, la construcción nominal de estos verbos se combina también con la preposición *en*:

Pensamiento N	}	+ en + Ubicación (\pm animado/+ abstracto)
Creencia N		
Confianza N		

(92a) *Centran su **pensamiento en** ella.* (CREA)

(92b) *Su **creencia en** el milagro le llevó a ganar el partido [...].* (CREA)

(92c) *Mantiene su **confianza en** la gestión actual.* (CREA)

3.2.9.7. Con verbos de relación que denotan propiedad

Entendemos por verbos de relación aquellos cuya naturaleza semántica expresa la existencia de una propiedad similar entre dos entidades. Pertenecen a esta clase verbos como *parecerse*, *asemejarse*, etc. Observemos la oración siguiente:

(93) *Ha salido **a** su padre **en** lo dormilón que es.* (A21_{C2})

Desde el punto de vista cognitivo, la comparación tiene una base locativa. De la misma manera que se establece una relación entre la figura y el punto de referencia, resulta evidente que cuando comparamos dos entidades estamos estableciendo la misma analogía. Por lo que parece, el hecho de comparar el participante externo *pro él/ella* con respecto a su padre quiere decir que procedemos a una ubicación de dicho participante externo como figura con respecto a su padre considerado como punto de referencia. Siguiendo a Santos Domínguez y Espinosa Elorza (1996: 98), la concepción de la comparación está vinculada con la existencia de un movimiento de acercamiento o de alejamiento mental entre dos entidades, lo que explica la combinación con la preposición *a*, que es la preposición que denota la dirección en el primer caso, y en el

segundo caso suele aparecer la preposición *de*. En este sentido, la presencia de la preposición *a* viene motivada por su realización con *salir*, verbo de desplazamiento, que expresa un acercamiento hacia las propiedades relacionadas con el padre.

Dada la correlación entre el espacio y la comparación, era de esperar que el sintagma que define la propiedad, objeto de la comparación, sea introducido por la preposición *en* para especificar dónde se sitúa la semejanza o la diferencia entre las entidades. Deducimos que el objeto de la similitud o divergencia corresponde a una ubicación espacial, lo que origina la presencia de la preposición *en* en la construcción. Por tanto, según la teoría localista, metafóricamente la comparación es una ubicación.

Es importante puntualizar que generalmente se puede comparar dos entidades cuya naturaleza semántica podría ser tanto animada como inanimada o abstracta. En (93) y (94a), la comparación se establece entre dos elementos de rasgo humano (*pro él/ella y su padre*, y *el niño y pro él*), mientras que en (94b) las entidades que se comparan poseen rasgos abstractos (historias de dos personas distintas).

(94a) *El niño no se parece **en** nada **a** él.*

(94b) *Su historia se asemeja **en** algo **a** la de María.*

Ahora, con respecto a la propiedad que se compara, independientemente del rasgo semántico de las entidades que entran en comparación, suele referirse a conceptos abstractos, como lo podemos constatar en los ejemplos.

De acuerdo con estas restricciones, obtenemos la construcción metafórica siguiente:

[X Tema 1 (± animado) + V Relación + a + Y Tema 2 (± animado) + en + Z Ubicación (+ abstracto)]

Esq. 51. Extensión conceptualizando una comparación.

La construcción impone la presencia obligatoria de los participantes que se comparan en su estructura sintáctica. El participante que desempeña el papel del locativo o punto de referencia cumple la función sintáctica de un CRP, ya que no es posible reduplicarlo con un clítico dativo en caso de un CI, ni sustituirlo por un adverbio en caso de un CC de lugar. En cuanto al sintagma que expresa la propiedad, también es un CRP, pese a que es posible eliminarlo por las mismas razones. La diferencia entre los dos CRP estriba en que el CRP introducido por la preposición *a* no puede ser eliminado como el encabezado por *en*. De hecho, este último depende en

mayor o menor grado del CRP introducido por *a*, argumento básico de la construcción por ser uno de los elementos que entran en la comparación.

3.2.10. Construcciones con *con*

3.2.10.1. Construcción prototípica

Existen dos construcciones que conceptualizan el instrumento. Las que vamos a tratar en este apartado son aquéllas en donde la existencia de un instrumento se da de forma positiva; las que veremos más adelante se conciben como carentes del mismo. Estas construcciones están relacionadas con las preposiciones *con* y *sin*. En principio, dichas construcciones no conceptualizan movimiento ni ubicación, concepto apoyado por Trujillo (1971: 276) al afirmar que lo que se expresa es una situación no orientada marcada por el rasgo de acompañamiento. Desde nuestro punto de vista, la noción de acompañamiento se deriva del instrumento, en el sentido de que se puede conceptualizar el elemento acompañante como instrumento con respecto al evento en su conjunto. Volveremos sobre este punto más adelante.

Nosotros abogamos por que el uso básico de la preposición *con* es el de instrumento. Así, la metáfora conceptual para motivar esta construcción se basa en “los objetos como medios de acción son instrumentos”.

(95a) *Mamá cortó el pan **con** un cuchillo.*

(95b) *Juan aprende a escribir **con** pluma.*

(95c) *El hombre se dio un golpe **con** la puerta.* (B8_{C2}: con corrección nuestra)

Nuestro conocimiento sobre cómo interactuar con nuestro entorno nos permite entender conceptos como el de instrumento. Un instrumento es un objeto perceptible por el tacto, que utilizamos para llevar a cabo la realización de una acción. Una lectura posible de las oraciones (95) es la de indicar un objeto como “instrumento mediante el cual se realiza una determinada acción”. En (95a), para cortar el pan, utilizamos un cuchillo y en (95b), para escribir, se necesita una pluma. Por último, en (95c), para experimentar el golpe en este caso, se notifica la existencia de una puerta. Dichos elementos son fundamentales para poner en evidencia la presencia de un objeto instrumental.

Si bien son relevantes desde el punto de vista semántico para especificar el medio, sintácticamente pueden eliminarse sin alterar la gramaticalidad de la oración. Este

comportamiento sintáctico determina su función sintáctica como CC de instrumento. Su esquema construccional se resume en:

$$[X_{\text{Agente}} + V_{\text{Actividad}} + \text{con} + Y_{\text{Instrumento}} (\pm \text{Det})]$$

Esq. 52. Construcción prototípica de *con*.

A partir de esta construcción prototípica, argumentamos la existencia metafórica de un instrumento en las maneras o modos de realizar una determinada acción.

(96a) *Lo hizo **con** mucha dedicación.*

(96b) *Lo preparó **con** esmero.*

(96c) *El coche llegaba **con** retraso.* (B23_{B2}: con corrección nuestra)

La noción de instrumento no se asocia únicamente con los objetos físicos considerados como herramientas, sino que también al concepto de modalidad. Los modos o maneras de ejecutar una acción tienen una afinidad interpretativa con el concepto de medio. A diferencia de éstas, los modos de acción suelen generalmente aludir a conceptos abstractos. Se puede decir que existe una relación de extensión metafórica entre el medio y el modo. Así, la construcción modal puede caracterizarse como una metáfora del tipo “los modos de acción son instrumentos”, puesto que constituyen las maneras mediante las cuales llevamos a cabo una determinada acción. En las oraciones (96), resulta clara la correspondencia conceptual entre el modo y el instrumento. De hecho, en las tres oraciones, se especifica la existencia de un instrumento abstracto (dedicación, esmero, retraso) mediante el cual el evento descrito se lleva a cabo.

Una diferencia observable entre las construcciones instrumentales y modales es la determinación del objeto instrumental e indeterminación del objeto modal. No obstante, cabe precisar que los instrumentos pueden llevar o no un determinante. Para explicar este fenómeno, nos apoyamos en la tesis de Laca (1999) en la cual la autora establece la ausencia de determinación como algo genérico (95b) y la presencia de artículo como un rasgo especificativo (95a-95c).

También en las construcciones instrumentales, la naturaleza semántica del participante instrumental está vinculada con objetos concretos, en las construcciones modales, en cambio, aluden a conceptos abstractos. No obstante, en ambos casos, se requiere un proceso agentivo de parte del argumento externo, por lo que supone una

combinación con verbos de actividad, excepto con los casos de verbos de desplazamiento no agentivos como en (96c). Como consecuencia, tenemos:

$$[X_{\text{Tema/Agente}} + V_{\text{Actividad}} + \text{con} + Y_{\text{Modo (- Det)}}]$$

Esq. 53. Extensión modal del esquema 52.

3.2.10.2. Construcción denotando la compañía

La convivencia existente entre seres humanos se refleja en la forma de expresar los fenómenos que suceden en nuestro entorno. Muchas veces, la práctica de una determinada actividad se efectúa mediante la participación de dos o más personas, por la simple razón de que vivimos en una sociedad. A partir de nuestra propia experiencia social, formulamos oraciones como en (97), que expresan la presencia de otra persona cuando realizamos una actividad: es el concepto de acompañamiento en la terminología de Trujillo (1971).

- (97a) *Viajaba **con** dos extranjeros.* (B1_{B2})
- (97b) *La mujer estaba **con** su hija.* (B5_{C2})
- (97c) *Estaba jugando **con** mis amigos.* (B7_{B2})

Como hemos especificado anteriormente, a la noción de instrumento subyace la existencia de un elemento concebido como fundamental para efectuar la acción descrita por el verbo. En casos como los de (97), una manera de contemplar esta idea es conceptualizar el elemento acompañante como un instrumento necesario para el cumplimiento del evento. Son considerados como participantes relevantes del evento: en (97a), los *dos extranjeros* constituyen los participantes que *me* acompañaban durante el viaje; en (97b), *la hija* es la que acompaña a *la mujer*, y en (97c), *mis amigos* son los que han participado en el juego. Resulta evidente que acompañar al participante externo de un evento puede ser interpretado como instrumento para la realización de dicho evento. Lo que implica la motivación de un paralelismo entre compañía e instrumento. Se infiere que la metáfora conceptual que describe este esquema es “las compañías son instrumentos”.

No podemos dejar de lado la relación locativa defendida en la tesis de Horno Chéliz (2002) para estas oraciones, a pesar de que sea un concepto secundario desde nuestro punto de vista. Según la autora, estas construcciones lexicalizan una localización simultánea entre dos participantes. Es cierto que se observa claramente la

existencia de una localización simultánea entre dos participantes al agregar un elemento locativo a las oraciones:

- (98a) *Viajaba **en** coche **con** dos extranjeros.*
- (98b) *La mujer estaba **en** casa **con** su hija.*
- (98c) *Estaba jugando **al** baloncesto **con** mis amigos.*

No obstante, la ausencia de la información locativa hace perder por completo la noción de ubicación, como lo podemos ver en las oraciones (97). Desde el punto de vista lingüístico, la formulación de preguntas a partir de estas oraciones pone de manifiesto la compañía y no la ubicación, con lo cual se requiere una segunda pregunta expresada por *¿dónde?* para especificar el lugar. Por lo tanto, no estamos de acuerdo con la autora cuando afirma que se puede considerar un significado locativo básico con la preposición *con*. De hecho, creemos que el significado locativo es un derivado de la noción de instrumento, puesto que mediante el concepto de instrumento se hace más hincapié en los participantes como instrumentos salientes del evento, y no como punto de referencia espacial del argumento externo de la construcción.

El significado metafórico de esta construcción impone algunas restricciones entre las cuales destaca la ausencia de un locativo como término de la preposición. Por lo tanto, preferentemente suelen aparecer en las posiciones *x* e *y* entes animados. En otras palabras, la animicidad de los dos participantes de la construcción conceptualiza una idea de compañía, como apuntan Trujillo (1971: 276) y Horno Chéliz (2002: 225). No obstante, la idea de compañía restringe también el aspecto léxico del verbo, es decir, se permite interpretar una idea de acompañamiento con verbos que denotan un estado locativo, un desplazamiento o una actividad. Conforme con estas condiciones, proponemos la existencia de una construcción que se esquematiza de la siguiente manera:

$$[X_{\text{Tema/Agente } (\pm \text{ animado})} + V_{\text{Localización/Actividad}} + \text{con} + Y_{\text{Compañía } (+ \text{ animado})}]$$

Esq. 54. Extensión conceptualizando la compañía.

La ausencia del elemento acompañante cambia completamente el significado central de la construcción en las oraciones (97), por la simple razón de que su supresión da mayor importancia al comportamiento aspectual del evento, de tal modo que se describe una simple actividad: *Viajaba*; *Estaba jugando*; o un simple estado: *La mujer estaba*. En este caso, la argumentalidad del SP no está vinculada a un rasgo semántico

de la pieza verbal sino de la semántica de la propia construcción en que el elemento acompañante presenta una relevante prominencia.

Asimismo, *encontrarse* requiere una combinación con el participante saliente:

(99) *Me encontré **con** una chica de una belleza esplendida.* (B17_{B2})

De hecho, con este verbo resulta llamativa la agramaticalidad de la oración frente a la elisión del elemento tema:

(100) **Me encontré.*

Una posibilidad de explicar este comportamiento es la relevancia del participante dentro de la construcción. Esta importancia viene dada por el significado prototípico en el sentido de que un instrumento constituye un elemento fundamental para llevar a cabo el evento. En esa línea se suscribe la noción de compañía o participante imprescindible para la realización del evento. No obstante, la especificidad de este tipo de construcción descansa también en la tipología verbal. *Encontrarse* es un verbo clasificado entre los verbos de percepción y localización, por lo tanto, debe aparecer entre los argumentos de la construcción el objeto percibido para que ésta exista.

3.2.10.3. Con verbos de comunicación

En nuestra interacción con los individuos que componen nuestra sociedad, resulta evidente que en un acto de habla haya dos o más participantes. De hecho, no solamente es obvio sino necesario, puesto que en un acto de habla se requiere la participación de al menos dos personas: el hablante y el oyente en el que se intercambia continuamente el turno. Se deduce de esta descripción que los participantes de un acto de habla son los instrumentos imprescindibles para que haya comunicación. La interpretación del concepto de instrumento nos lleva al origen, más precisamente, al significado prototípico, con lo cual existe una correspondencia entre participación-instrumento. Parece claro que la idea de participación y la de instrumento están estrechamente relacionadas, ya que existe una cierta proximidad entre ambas nociones. De acuerdo con esta explicación, proponemos la metáfora conceptual basada en que “los participantes de un evento son instrumentos”.

(101) *Hablé **con** ella.* (B17_{B2})

Resulta claro que los dos participantes del acto de habla son *yo* y *ella*. Una interpretación metafórica de esta oración es que ‘somos (ella y yo) los elementos salientes que dan lugar a la conversación’. La supresión del participante tema conlleva como consecuencia la pérdida de la noción de instrumento en el sentido de que solamente se destaca una mera actividad: el hecho de tomar la palabra (*hablé*). Por consiguiente, ambos participantes se definen como participantes relevantes del evento.

Los verbos que se construyen de la misma manera que hablar son *charlar*, *conversar*, *discutir*, *debatir*, *comunicarse*, etc.

Desde el punto de vista semántico, está claro que este tipo de evento sucede entre entes animados de rasgo humano capaces de interactuar. Por lo tanto, la construcción con verbos de comunicación se resume en:

$$[X_{\text{Agente (+ animado)}} + V_{\text{Comunicación}} + \text{con} + Y_{\text{Compañía (+ animado)}}]$$

Esq. 55. Extensión del esquema 52 con verbos de comunicación.

En lo que se refiere a la argumentalidad del SP, es la construcción misma la que impone la presencia obligatoria de éste, por la simple razón de que un acto de comunicación implica al menos la presencia o participación de dos personas. Sintácticamente, el SP funciona como un CRP, de modo que no se puede reemplazar por un adverbio (CC). Deducimos de este comportamiento semántico-sintáctico que también las palabras derivadas de estos verbos se construyen de la misma manera que el verbo primitivo.

3.2.10.4. Extensión causal de la construcción básica

Según la tesis de Horno Chéliz (2002: 229), se pueden interpretar los usos metafóricos a partir del significado básico. Por tanto, una interpretación metafórica del significado de la construcción básica es aplicable a una relación causal que enlaza dos eventos distintos en los cuales uno es el efecto del otro.

(102) *No podemos estudiar **con** este ruido.*

En primer lugar, hay una relación de causalidad en esta oración por la simple razón de que la preposición *con* puede alternar con la preposición *por* o con la locución preposicional “a causa de”, manteniendo el mismo significado causal: *No podemos estudiar **por/a causa de** este ruido.*

Ahora, la presencia de la preposición *con* en esta oración está también vinculada con el rasgo de instrumentalidad. Dicho de otra manera, el ruido constituye un instrumento que ocasiona la imposibilidad de estudiar. En pocas palabras, metafóricamente las causas son instrumentos.

En este sentido, la relación de causalidad está condicionada por criterios semánticos del participante y. Para que los dos eventos estén en una relación causal, el participante y, término de la preposición, debe aludir a conceptos abstractos como en (102), mientras que el primer evento debe hacer referencia a una actividad en la que está involucrada el argumento externo. Por lo tanto, la estructura construccional supone la existencia de un causante cuyo efecto es el descrito en el primer evento:

$$[X_{\text{Tema/Agente}} + V_{\text{Estado/Actividad}} + \text{con} + Y_{\text{Causa (+ abstracto)}}]$$

Esq. 56. Extensión causal del esquema 52.

3.2.10.5. Con verbos que denotan relaciones sociales

También estas oraciones instancian la construcción básica representada en el esquema 52 (apdo. 3.2.10.1.):

(103a) *¿Por qué estás enfadado **con** Antonio?* (A13_{B2})

(103b) *Todo el mundo se puso furioso **con** el conductor.* (B20_{C2})

En palabras de Cano Aguilar (1999: 1846), los predicados verbales que aparecen en estos ejemplos expresan actitudes de un participante para con otro. En ese mismo orden de ideas, la RAE (2009: §36.7a) arguye sobre la existencia de un grupo de verbos que necesitan la participación de varios entes animados para poder predicar, entre los cuales destacan los verbos que expresan relaciones sociales, a saber, *casarse*, *enfadarse*, *coincidir*, *pactar*, *convivir*, *concordar*, *colaborar*, etc.

Según el DRAE (2001, s.v. *enfadar*), este verbo significa “sentir o causar enfado”. Es cierto que el sentimiento entre las dos entidades humanas puede no ser mutuo, es decir, si *x* siente enfado para con *y*, esto no implica reciprocidad. Por lo tanto, en (103a), puede que *Antonio* no esté enfadado con su interlocutor, simplemente que por algo que él ha hecho o dicho su interlocutor sí que lo esté. De igual modo en (103b), puede que *todo el mundo* esté furioso con *el conductor* pero el conductor no lo está. En este sentido, el segundo participante (encabezado por la preposición *con*) constituye un

objeto afectado, participante imprescindible para la estructura argumental del verbo, por lo que es imprescindible también para la construcción en su conjunto.

La agregación de una información causal en estas construcciones es una manera de conceptualizar a los participantes como instrumento:

(104a) *Estás enfadado **con** Antonio **por** lo que ha hecho.*

(104b) *Todo el mundo se puso furioso **con** el conductor **a causa del** accidente que ha provocado.*

A partir de estas oraciones, podemos observar que los participantes *Antonio* y *el conductor* no son eliminables de la estructura de la construcción. Al igual que la estructura semántica de un acto de habla, la de las relaciones sociales especifica también la presencia de participantes, que parece claramente evidente desde el punto de vista experiencialista. Esta similitud semántica con los verbos de habla no se limita solamente a la determinación de los participantes, sino también a la definición de la naturaleza semántica de éstos. Las construcciones en las que aparecen este tipo de verbos seleccionan participantes animados de rasgo humano. Se infiere que la construcción se esquematiza de la siguiente forma:

[X Agente (+ animado) + V Relaciones sociales + **con** + Y Compañía (+ animado)]

Esq. 57. Extensión del esquema 52 con verbos de relaciones sociales.

La supresión del participante saliente del evento suscita la formulación de preguntas del tipo *¿Con quién? ¿Por qué?*, lo que justifica la existencia de una realización incompleta. En tal sentido, es obligatoria la aparición del SP para especificar el objeto afectado por el enfado, con lo cual la función sintáctica del SP es un CRP, tal como lo han demostrado los gramáticos.

3.2.10.6. Con verbos de cognición

La clase de verbos cognitivos carece de homogeneidad, como hemos mencionado en líneas más arriba. Prueba de ello es que la realización de sus miembros se realiza con preposiciones distintas: *convencer de*, *acordarse de*, *pensar en*, *confiar en*, a los que se añade *soñar con*. De hecho, en palabras de Cano Aguilar (1987: 385), el verbo *soñar* se construye con un objeto preposicional introducido por la preposición *con*.

- (105a) *Soné **contigo** anoche.*
 (105b) *Mi hermana Carla siempre ha soñado **con** ser actriz.* (A4_{B2})
 (105c) *Soñé **con** visitar esa isla.* (B13_{B2})

A partir de estos ejemplos, resulta claro que existen dos significados distintos de la construcción con *soñar*. En (105a), la construcción tiene un significado estricto que está estrechamente relacionado con el sueño, cuyo objeto afectado es de carácter resultativo, en el sentido de que se trata del resultado de la acción denotada por el verbo (Cano Aguilar, 1987: 386). Las oraciones (105b) y (105c) tienen un sentido figurado, ya que no implica un sueño, sino un deseo que denota una finalidad. No obstante, en ambos casos existe un elemento que ocupa nuestra mente y la domina. Es decir, en el caso de un sueño, un elemento externo forma parte de ello, del mismo modo que el concepto de deseo implica la presencia de un elemento que invade nuestro pensamiento.

Se puede interpretar metafóricamente que los objetos son los participantes o componentes del sueño o del deseo. En este caso, pueden recibir una lectura metafórica derivada de la metáfora “los participantes o componentes son instrumentos”, que conducen a interpretar que los objetos de sueño o de deseo son instrumentos. A diferencia de las demás construcciones, la oración (105a) tiene una segunda motivación que se apoya en una relación metonímica “el todo por la parte” en la que el todo sustituye a una parte, o sea, se considera al todo, al individuo en general, por la parte de su vida o por lo relativo a su persona.

Dada la divergencia semántica en estas oraciones, el concepto de sueño posee su propia estructura semántico-sintáctica, de la misma manera que el concepto de deseo. Dicho de otra forma, el componente saliente del sueño suele referirse a entes animados de rasgo humano, mientras que el objeto del deseo alude a conceptos abstractos. Desde el punto de vista sintáctico, el objeto del sueño debe pertenecer a la categoría de los sustantivos o pronombres como en (105a). En cambio, el objeto del deseo suele expresarse mediante SSVV infinitos debido a su correlación con la finalidad. Como consecuencia, proponemos la existencia de dos construcciones:

$$[X_{\text{Experimentador (+ animado)}} + V_{\text{Cognición}} + \text{con} + Y_{\text{Componente (+ animado)}}]$$

Esq. 58. extensión conceptualizando el
objeto del sueño.

$$[X_{\text{Experimentador (+ animado)}} + V_{\text{Cognición}} + \text{con} + Y_{\text{Deseo (+ abstracto)}}]$$

Esq. 59. Extensión conceptualizando el deseo.

Un aspecto muy relevante en la construcción que indica un deseo es lo que atañe a la herencia construccional. Como acabamos de señalar, la estructura semántica de la construcción comparte similitud con la construcción de finalidad (véase apdo. 3.2.7.). En cuanto a la estructura sintáctica, los rasgos sintácticos son similares a los que describe el sueño, con la diferencia de que aparece en la posición del objeto del sueño un SV infinitivo vinculado con conceptos abstractos que denota el propósito final. Por lo que podemos afirmar que existe un vínculo formal entre las dos construcciones, pero son semánticamente distintas.

A partir de esta extensión que denotan componentes salientes, podemos motivar la presencia de la preposición *con* en estas oraciones:

(106a) *Pablo está feliz **con** la llegada de su hermanita.* (A4_{C2})

(106b) *Luis está obsesionado **con** el cine.* (A10_{B2})

El ser humano a lo largo de su vida puede experimentar diversos tipos de emociones y sentimientos, por lo que fenómenos externos que pasan en nuestro entorno social pueden ser el objeto y la causa de nuestro comportamiento. En este sentido, las oraciones (106a) y (106b) son instanciaciones del esquema 56, que según lo expuesto en líneas arriba es una extensión de la construcción básica (esquema 52).

La instrumentalidad en (106a) se puede conceptualizar sobre la base de que *la llegada de su hermanita* y *el cine* son los elementos considerados metafóricamente como objetos de nuestra actitud que, a su vez, puede tener otra lectura metafórica relacionada con la causalidad, en el sentido de que son los que causan el cambio de comportamiento de los experimentadores *Pablo* y *Luis*. Por lo tanto, la presencia de la preposición *con* en este tipo de construcción tiene doble motivación: en primer lugar, el de un objeto afectado y, en segundo lugar, el de un objeto causante.

En este sentido, lo que se describe en estas oraciones es el estado emocional de Pablo, efecto de la llegada de su hermanita, y el comportamiento de Luis con respecto al cine. En ambos casos, tanto la llegada de su hermanita como el cine constituyen el objeto considerado como la justificación de tales estados (RAE, 2009: §46.1c). De manera general, el argumento externo de la construcción está asociado a entes animados que experimentan sensaciones y emociones, por lo que se les asigna el papel temático de experimentador. El participante *y* hace referencia generalmente a conceptos abstractos para destacar el valor componencial-causal de la construcción. Deducimos de estas descripciones que la construcción se esquematiza de la siguiente manera:

$$[X_{\text{Experimentador}} + V_{\text{Sensación}} + \text{con} + Y_{\text{Causa (+ abstracto)}}]$$

Esq. 60. Extensión conceptualizando
con verbos de sensación.

Un aspecto que hemos observado es la realización de estas construcciones con verbos o adjetivos que denotan sensaciones. La naturaleza léxico-conceptual del núcleo verbal, junto con la naturaleza semántica de los participantes, juega un papel importante en la realización de una determinada preposición en una construcción. En principio, los verbos de sensación combinados con participante externo de rasgo animado y participante causante de naturaleza abstracta suelen expresar una causa afectiva en la que un objeto físico o un estado de cosas producen un cambio emocional en el experimentador. Consecuentemente, estas son las restricciones que motivan la presencia de la preposición *con* en esta construcción.

3.2.11. Construcciones con *sin*

Al igual que la preposición *con*, *sin* carece de un valor locativo claro. Sin embargo, posee un valor instrumental considerado como básico. A diferencia de *con*, el significado prototípico expresa la ausencia de un instrumento en la realización de una acción. Se infiere que la ausencia de objetos considerados como medios implica obviamente ausencia de instrumentos.

(107) *Sin* dinero no podemos hacer nada. (B22_{C2})

En oraciones como ésta, resulta clara la analogía conceptual entre medio e instrumento. De hecho, dicha analogía conlleva un efecto que se entiende como la carencia de instrumento, que implica ausencia de acción o actividad, ya que una actividad no puede realizarse sin el elemento saliente, considerado como instrumento que garantice su realización. Lo que se quiere destacar es justamente esa falta de instrumento, por lo tanto, no es eliminable de la configuración construccional.

En este sentido, esta construcción es semánticamente antagónica a la presentada en el apartado 3.2.10., donde sí hay constancia de un instrumento, elemento fundamental para cumplir lo descrito en el evento. El contraste significativo no influye en la naturaleza semántica de los participantes de ambas construcciones por la simple razón de que el sentido básico de la construcción varía en función de la existencia o ausencia de instrumento. De este modo, los participantes que se hallan realizados en la

construcción que estamos presentando comparten los mismos rasgos semánticos que las construcciones que denotan la existencia de un instrumento (esquema 52). Deducimos, pues, que la construcción aquí analizada se estructura de la siguiente manera:

$$[X_{\text{Agente}} + V_{\text{Actividad}} + \text{sin} + Y_{\text{Instrumento}} (\pm \text{Det})]$$

Esq. 61. Construcción prototípica de *sin*.

Otra similitud observable entre ambas construcciones reside en el comportamiento similar de sus SPs. Como podemos ver, no se da la posibilidad de eliminar el SP, ya que su presencia pone de manifiesto justamente la privación del instrumento.

Esta construcción central puede tener un matiz significativo que expresa el modo según el cual se realiza algo.

(108) *La mujer cruzó la calle **sin** mirar.* (B17_{c2})

Lo que se demuestra en estas oraciones es la realización de una actividad en la que existe la carencia de un elemento considerado necesario. Dicho elemento especifica, en principio, el modo según el cual se lleva a cabo la actividad. De acuerdo con nuestra hipótesis, la oración (108) corrobora la ausencia del modo de acción.

La diferencia entre la conceptualización del instrumento y del modo radica en la existencia o ausencia de actividad. Como hemos dicho anteriormente, la falta de instrumento en la construcción básica tiene como resultado carencia de actividad. Sin embargo, en la construcción modal, la ausencia de instrumento no se considera ausencia de actividad. De hecho, la actividad existe y se realiza, con la diferencia de que no se ha recurrido a un modo de acción específico para su realización.

Para que la construcción tenga una noción modal, el evento debe expresar una realización, en el sentido de que se caracteriza por ser un evento delimitado. En cuanto al participante y, el concepto de instrumento modal debe estar ligado a conceptos abstractos. Sintácticamente, puede aparecer en esa posición SSVV de carácter infinito (108) o SSNN como en *Lo hizo **sin** miramientos*. Con arreglo a estas restricciones, motivamos la existencia de una extensión modal de la construcción básica:

$$[X_{\text{Tema/Agente}} + V_{\text{Actividad}} + \text{sin} + Y_{\text{Modo}} (- \text{Det})]$$

Esq. 62. Extensión modal del esquema 61.

3.2.12. Construcciones locativas orientadas

Estas construcciones establecen una relación de localización estativa entre el participante x y el lugar donde éste se encuentra conceptualizando la orientación. La diferencia que existe entre estas construcciones locativas y las anteriores estriba justamente en la integración de la noción de orientación. Las preposiciones que están vinculadas con este concepto son: *bajo/sobre* y *ante/tras*. Dichas preposiciones se caracterizan por mantener el valor locativo en sus realizaciones debido a su baja frecuencia de uso (Trujillo, 1971: 276). En ese sentido, efectivamente, estas preposiciones aparecen en el nivel más bajo de la lista de las preposiciones utilizadas por los informantes con respecto a su baja frecuencia de aparición en las producciones escritas (apdo. 2.2.2.).

Siguiendo a Trujillo (1971), proponemos la existencia de cuatro tipos de construcciones en función de la orientación conceptualizada por éstas:

- a) Construcciones locativas estativas que conceptualizan la posición anterior de un participante: *ante*.
- b) Construcciones locativas estativas que conceptualizan la posición posterior de un participante: *tras*.
- c) Construcciones locativas estativas que conceptualizan la posición superior de un participante: *sobre*.
- d) Construcciones locativas estativas que conceptualizan la posición inferior de un participante: *bajo*.

3.2.12.1. Construcciones con *ante*

La especificación de la orientación se hace desde el eje del observador, es decir, la descripción de un evento depende de la perspectiva del hablante. Por lo tanto, la posición frontal de un objeto descansa en cómo el hablante conceptualiza la escena. En principio, todo lo que se encuentra en nuestra panorámica visual se conceptualiza como delante.

Las construcciones locativas estativas que conceptualizan la posición anterior de un participante x establecen una relación locativa siguiendo una disposición espacial horizontal entre los participantes x e y , en la que el elemento x se encuentra localizado

en la parte frontal del elemento y. Es decir, la orientación del elemento localizado se hace con respecto al elemento localizante.

(109) *La gente se congregaba **ante** la iglesia.*

Según el significado básico de la construcción, esta oración se interpretaría como que ‘la gente se encuentra localizada en una posición anterior a la iglesia’. Semánticamente, esta construcción lleva un participante locativo que hace referencia a un lugar concreto: *la iglesia*. Esa percepción de un esquema visual caracteriza su posición prototípica en la red de las construcciones.

Resulta clara la ausencia de restricción en cuanto a la naturaleza semántica del participante tema de la construcción, en el sentido de que se puede perfectamente ubicar espacialmente tanto a entes animados (109) como inanimados: *El coche está **ante** la farmacia.*

[X Tema + V Localización + **ante** + Y Ubicación (Lugar físico)]

Esq. 63. Construcción básica de *ante*.

Pese a que el SP no sea un argumento sino adjunto de la oración, en el sentido de que su supresión no genera una oración agramatical, resulta que su presencia es muy relevante para marcar la orientación incluida en el significado básico de la oración.

A partir de la construcción básica, podemos interpretar metafóricamente una ubicación espacial entre un participante *x* y un suceso vinculado a la vida real del ser humano:

(110) *Este individuo se halla **ante** un grave problema judicial.*

Existe una unión entre nuestra manera de conceptualizar los fenómenos que experimentamos y el lenguaje mediante el cual expresamos o describimos dichos fenómenos. En (110), se describe la existencia de un problema que impide al individuo continuar su viaje, imagen metafórica de la vida del ser humano. Como la mayoría de las acciones que realizamos implican algún tipo de movimiento, lo que bloquea el desarrollo de dichas acciones constituye impedimentos al movimiento (Lakoff & Turner, 1989: 85). Conceptualmente, las dificultades, los problemas o bloqueos paralizan el movimiento, puesto que forman un muro que no permite al individuo avanzar en su camino. La metáfora conceptual que corresponde a este esquema es “las dificultades son muros”. Por lo tanto, cuando nos enfrentamos a un problema, esto

implica que el problema está delante de nosotros como un muro bloqueándonos. Resulta claro que en (110) se observa una extensión metafórica, en la que el individuo que sufre el proceso debe ser de naturaleza animado. En otras palabras, la construcción restringe la naturaleza semántica de su argumento externo, de tal manera que no admite un participante inanimado o abstracto.

(111a) **El coche se halla **ante** un grave problema.*

(111b) **La reunión se halla **ante** un grave problema.*

A partir de estas restricciones semánticas, podemos esquematizar una construcción metafórica que ubica a un ser humano ante una situación abstracta:

[X Tema (+ animado) + V Localización + **ante** + Y Ubicación (+ abstracto)]

Esq. 64. Extensión con locativa de rasgo abstracto.

También se puede establecer una relación causal a partir de la preposición *ante* recurriendo a interpretaciones metafóricas. Observemos la oración siguiente:

(112) ***Ante** la protesta, el gerente dimitió.*

La relación locativa se queda un poco desdibujada, ya que no se manifiesta entre los participantes *el gerente* y *la protesta* de la construcción, sino entre un evento *el gerente dimitió* y un participante *y la protesta*, de tal manera que la relación establecida en esta construcción es la de causalidad. No obstante, en esta estructura puede haber una correlación entre el espacio y la causa.

Desde el punto de vista cognitivo, los que nos causan dificultades son los que nos llevan a emprender caminos diferentes. Por lo tanto, la metáfora conceptual anterior, “las dificultades constituyen muros”, es aplicable a esta construcción en el sentido de que, en nuestra vida diaria, si nos encontramos ante un muro, es lógico que busquemos otro camino. En (112) se entiende que la protesta considerada metafóricamente como un muro es la que ha provocado o causado la dimisión del gerente. En este caso, las causas pueden ser impedimentos para seguir el mismo camino y nos obligan a tomar otro. Como consecuencia, percibimos la causa como justificación de la acción descrita en el evento.

En este uso, como se puede ver, la preposición *ante* puede alternar generalmente con la locución “debido a”. El argumento que desempeña el papel de locativo, según lo indicado en la construcción básica (esquema 63), en este caso, no denota una

localización física sino una causa; el participante y es consecuentemente de naturaleza abstracta.

$$[X_{\text{Agente (+ animado)}} + V_{\text{Logro}} + \text{ante} + Y_{\text{Causa (+ abstracto)}}]$$

Esq. 65. Extensión causal del esquema 63.

Se observa que en las extensiones tanto la gramaticalidad como la conservación del significado de las construcciones (localización abstracta como en el esquema 64 y relación de causalidad en el esquema 65) dependen de la presencia del SP. Por lo tanto, la argumentalidad del SP se asocia a su realización con un participante abstracto en la construcción.

3.2.12.2. Construcciones con *tras*

Nuestra concepción visual considera que lo visible es delante y lo que no está al alcance de ella es detrás, en la zona que ocupa el espacio a nuestra espalda. Por tanto, la construcción con *tras* implica una posición posterior con respecto al punto de referencia. En esta construcción, un participante *x* se encuentra localizado en una posición posterior a otro participante *y*.

(113) *Colocó su chaqueta **tras** el respaldo de su asiento.*

La oración (113) representa el prototipo por tener un lugar físico concreto en la posición del participante locativo, y también otro participante concreto que pertenece al esquema perceptivo del ser humano en la posición de tema. Se entiende que ‘la chaqueta se localiza en la parte trasera del asiento’. La orientación aporta más precisión a la ubicación. Resulta evidente que el significado básico de la construcción estriba en la motivación de una localización orientada hacia atrás.

Como podemos notar, la estructura argumental de la oración (113) se enmarca dentro de la construcción de movimiento causado en el que un agente causa que un tema se mueva a un lugar (véase apdo. 3.2.4.2.). Es decir, el participante a ubicar *su chaqueta* en esta oración desempeña el papel de tema cuyo rasgo es inanimado. Eso no impide que entes animados se ubiquen en una posición posterior a un determinado participante: *Juan se sienta tras María*, en la que Juan denota un ente animado de rasgo humano.

A partir de estas explicaciones, queremos hacer hincapié sobre dos aspectos: en primer lugar, la realización de la preposición *tras* en una construcción de movimiento

causado sobrentiende que puede combinarse con varias construcciones, siempre y cuando lo que se quiere destacar haga referencia a una ubicación. En segundo lugar, la construcción espacial no presenta restricciones semánticas de sus participantes, ya que es posible ubicar tanto a personas como a objetos físicos. Por lo tanto, la construcción prototípica sería:

$$[X_{\text{Tema } (\pm \text{ animado})} + V_{\text{Localización}} + \text{tras} + Y_{\text{Ubicación (Lugar físico)}}]$$

Esq. 66. Construcción prototípica de *tras*.

Nuestra interacción con nuestro entorno nos permite interpretar la existencia de una locativa abstracta a partir de esta construcción básica. Veamos:

(114) *Tras esta etiqueta se esconde una persona con problemas.*

El argumento *y* hace referencia a un concepto abstracto que es *esta etiqueta*. Esta manera de interpretar una realidad abstracta está determinada por nuestra percepción de esa realidad, vinculada con nuestra experiencia sobre la orientación espacial. Es decir, cuando nos escondemos, eso significa que nos ponemos en un lugar secreto o detrás de un objeto físico que nos separa de los demás individuos. Esta situación se ve plasmada a través de nuestra actitud frente a las dificultades de la vida cuando intentamos ocultar la tristeza detrás de una sonrisa. En consecuencia, la interpretación de una ubicación resulta clara en la oración (114), corroborada por la realización con un verbo de localización.

En cuanto a la naturaleza de los participantes, el participante externo *x* que ocupa la posición de sujeto de la construcción debe aludir a un ente animado, aspecto característico de las extensiones que hemos analizado hasta ahora, en el cual desempeña el papel temático de tema por la naturaleza léxico-conceptual de la pieza verbal y por la estructura semántica de las construcciones locativas estativas (véase cuadro 18 apdo. 3.2.9.1.). En lo que se refiere al participante locativo, preferentemente debe referirse a conceptos abstractos. Estas restricciones nos permiten motivar la existencia de la construcción siguiente:

$$[X_{\text{Tema } (+ \text{ animado})} + V_{\text{Localización}} + \text{tras} + Y_{\text{Ubicación } (+ \text{ abstracto})}]$$

Esq. 67. Extensión con locativa de rasgo abstracto.

También se puede localizar un evento en el tiempo:

(115) *Dejó la isla **tras** la muerte de su esposo.*

Por lo que podemos observar, no se establece una relación de localización entre dos participantes de la construcción, sino entre un evento con marca temporal o simplemente dos eventos sucesivos. De este modo, en la oración (115) se entiende que ‘dejó la isla después de la muerte de su esposo’ como hecho que ocurre sucesivamente al fallecimiento de una persona, considerado como la causa de la realización del primer evento. Como se puede comprobar, el valor temporal puede conllevar un matiz de causalidad o puede ser puramente temporal: *Tras seis meses de baja, regresó al trabajo.* En ambos casos, el argumento y es siempre de naturaleza abstracta.

En cuanto al rasgo semántico del argumento externo de esta construcción, está marcado por el papel temático de agente, condicionado por la tipología verbal. Es decir, la aparición de un verbo de desplazamiento como núcleo muchas veces concede la agentividad a su sujeto. Con referencia a estas restricciones, la estructura de la extensión será:

[X Agente (+ animado) + V Actividad + **tras** + Y Tiempo/Causa]

Esq. 68. Extensión causal del esquema 66.

De forma general, las construcciones locativas orientadas a una posición posterior de un participante impiden que se elimine el locativo, con vistas a mantener el significado básico de la construcción en su conjunto. En (113), particularmente, la construcción de movimiento causado requiere la presencia del locativo como argumento de la propia construcción. No obstante, en la oración *Juan se sienta tras María*, la supresión del locativo hace que desaparezca el sentido de orientación espacial en la oración y se limita a una descripción del hecho de que Juan ha tomado asiento sin ninguna precisión orientativa. En las extensiones, dicha supresión altera la gramaticalidad de las oraciones por dejarlas incompletas de sentido. Por lo tanto, el mantenimiento de la relación locativa tanto concreta como abstracta, y de la relación de temporalidad, estriba en la presencia del locativo entre los argumentos de las construcciones.

3.2.12.3. Construcciones con *sobre*

Una de las actividades que realizamos diariamente es colocar los objetos en un lugar físico. Para ello, disponemos de varias posibilidades de colocarlos: una de ellas es la superposición, es decir, colocar un objeto encima de otro. En esto consiste la construcción con la preposición *sobre*. Se trata de construcciones locativas que conceptualizan la posición superior de un determinado participante, lo que significa que el participante *x* se encuentra localizado en una posición superior al participante *y*.

(116) *Luis deja su libro **sobre** la mesa.*

Esta oración se refiere a una relación locativa entre dos participantes cuya disposición espacial se encuentra en el eje vertical, según la tesis de Trujillo (1971). La percepción de esta realidad locativa está ligada a nuestra experiencia y a nuestro entorno, fenómeno que se materializa por su alta frecuencia de uso. Se entiende entonces que el libro se encuentra localizado en una posición superior a la mesa y que está en contacto con ella. Se deduce de esta interpretación que la relación de localización pone de manifiesto la existencia de contacto entre los dos participantes.

En lo que se refiere a la naturaleza semántica de sus participantes, no parece presentar ninguna restricción. Aun así, merece la pena aportar algunas precisiones. El argumento *y* suele denotar un lugar físico y concreto de naturaleza inanimada⁹², perteneciendo al mundo real y visual del ser humano: la mesa. No obstante, puede aparecer en esa posición un ente animado conceptualizando solamente una parte de la persona (Croft & Cruse, 2004: 201). Por ejemplo, si decimos *Ana se sienta **sobre** Juan*. La interpretación no presenta ninguna ambigüedad, puesto que es consabido que ‘Ana se sienta sobre las piernas de Juan’, en la que se interpreta una relación metonímica del “todo por la parte”, es decir, de Juan por sus piernas. En cuanto al argumento *x*, al igual que *y*, en su representación prototípica de este tipo de construcción, debe ser de naturaleza concreta. La diferencia entre ambos participantes radica en que el

⁹² Cabe señalar que la posibilidad de encontrar en esa posición entes animados humanos implica otra interpretación de la construcción, pese a que el participante sea concreto dependiendo del verbo. Por ejemplo, *Ana está **sobre** Juan*. El hecho de tener una localización humana con el verbo *estar* requiere otra manera de interpretar la oración. Por lo que parece, se puede interpretar esta oración de dos maneras: 1) de acuerdo con el esquema perceptivo visual, significa que *Ana está tendida sobre Juan*; 2) con una interpretación abstracta, se entiende que *Ana no deja ni a sol ni a sombra a Juan, lo está persiguiendo*. De hecho, esta última interpretación no pertenece a una construcción locativa orientada en el eje vertical, en el sentido de que especifica una idea de desplazamiento.

participante *x* admite a entes tanto animados: *Paloma/El gato se sienta sobre la barra del columpio*, como inanimados *el libro* (116).

[X Tema (± animado) + V Localización + sobre + Y Ubicación (Lugar físico)]

Esq. 69. Construcción prototípica de *sobre*.

A parte de la restricción semántica de los participantes, cabe precisar que la existencia de la noción de orientación condiciona la tipología verbal que debe aparecer en la construcción. Suele combinarse con este tipo de construcciones verbos locativos estativos o de movimiento del tipo *encontrarse, colocar, poner, meter*, etc.

En cuanto a la argumentalidad del locativo, en construcciones locativas estativas del tipo *Ana se sienta sobre las piernas de Juan* o *Ana está acostada sobre el sofá*, no cabe duda de que la eliminación del SP no afecta la gramaticalidad de estas oraciones, en el sentido de que las oraciones siguen teniendo un significado, con la salvedad de que no hacen hincapié en la disposición espacial vertical del participante. En otras construcciones locativas como las de movimiento causado, el SP es de carácter argumental por la propia construcción. No obstante, sintácticamente funcionan como CC de lugar.

En principio, la primera extensión de las construcciones locativas siempre trata de una ubicación temporal, puesto que tanto el espacio como el tiempo son nociones estrechamente vinculadas con nuestra experiencia.

(117) *Llegaron a Madrid **sobre** las nueve y media.*

En esta oración, la localización procede entre un evento *Llegaron a Madrid* y el participante temporal *sobre las nueve y media*. Se infiere entonces que en este tipo de construcción lo importante no es ubicar al participante externo con respecto a su localización espacial, sino al evento en el que él está implicado. Así, la extensión consiste en una relación de aproximación temporal.

Se puede proceder a una interpretación temporal a partir de la concepción locativa. La diferencia de esta conceptualización temporal y la localización física estriba en que dicha posibilidad está vinculada con la naturaleza semántica del argumento y, que para ello debe referirse a la hora. La especificidad de este SP temporal reside en la falta de precisión impuesta por la propia construcción. Cabe señalar que el SP [sobre + SN temporal] tiene un efecto delimitador con respecto al evento; lo que supone que está delimitado y restringe aspectualmente los verbos que deben aparecer en la construcción.

Esto es, la construcción expresa aproximadamente la hora a la que se cumple la acción denotada por el verbo, por lo que el predicado verbal debe aludir a un logro o a una realización.

Dichas restricciones nos permiten motivar la existencia de una construcción con estas características:

$$[X_{\text{Tema (+ animado)}} + V_{\text{Logro/Realización}} + \text{sobre} + Y_{\text{Tiempo (Hora)}}]$$

Esq. 70. Extensión temporal del esquema 69.

El participante que se toma como punto de referencia desempeña un papel importante en la conservación del significado de la construcción. Por esta razón, no se puede descartar de la construcción, si bien su función sintáctica es meramente circunstancial.

3.2.12.4. Construcciones con *bajo*

También en nuestra experiencia diaria, tenemos la posibilidad de colocar los objetos debajo de otros. Son escenas opuestas a las que hemos presentado anteriormente. En este caso, la conceptualización de la localización se hace en el eje vertical, en el que el participante *x* se encuentra en una posición inferior al participante *y*.

(118) *Depositó **bajo** la silla un barreño lleno de carbones.*

Nuestra hipótesis se fundamenta en que las construcciones metafóricas parten de una construcción concreta cuyo significado denota una relación locativa espacial. En este caso, para establecer una construcción prototípica de localización de un participante en posición inferior a otro participante, la construcción impone restricciones tanto semánticas como sintácticas de sus partes constituyentes.

En primer lugar, es fundamental que el verbo sea de naturaleza locativa estativa como *estar*, *depositar*, *poner*, *colocar*, *dejar*, *situar*, etc., ya que la relación expresada por la propia construcción se asocia a una ubicación. En segundo lugar, el participante *y* debe ser un objeto inanimado para desempeñar el papel temático de locativo.

A diferencia del tipo de construcción anterior en la que el significado central supone la existencia de un punto de contacto, la interpretación de una relación locativa

en las construcciones locativas de inferioridad está libre de ese concepto, en el sentido de que los participantes pueden entrar o no en contacto.

En lo que se refiere a las propiedades semánticas del participante *x*, no parece imponer restricción alguna, de tal manera que puede aparecer en esa posición tanto seres animados como objetos inanimados.

$$[X_{\text{Tema}} + V_{\text{Localización}} + \text{bajo} + Y_{\text{Ubicación (Lugar físico)}}]$$

Esq. 71. Construcción prototípica de *bajo*.

La construcción expresa una orientación inferior gracias a la asociación de las propiedades gramaticales con las propiedades semánticas.

A partir de ésta, también se pueden obtener otras construcciones mediante interpretaciones metafóricas. El principio cognitivo de corporeización del lenguaje permite entender una relación locativa de un participante en movimiento con respecto a un fenómeno natural.

(119) *Caminaron mil kilómetros bajo el sol y bajo la lluvia.*

La relación establecida es claramente locativa en el sentido de que los participantes que están en contacto en esta construcción son concretos: un participante *x* animado que ejerce el papel de agente de la construcción, naturaleza semánticamente exigida por la tipología verbal, y un participante *y* que denota fenómenos meteorológicos relacionados con la vida cotidiana del ser humano (Goldberg, 1995: 40). Por lo tanto, la estructura de esta construcción es similar a la construcción con verbos estativos, con la salvedad de que se combinan con verbos de desplazamiento.

$$[X_{\text{Agente}} + V_{\text{Desplazamiento}} + \text{bajo} + Y_{\text{Ubicación (Fenómenos meteorológicos)}}]$$

Esq. 72. Extensión con locativa que denota fenómenos meteorológicos.

Existen construcciones en las que la relación establecida no pone de manifiesto una relación locativa, sino que crea una relación de jerarquización entre los participantes en términos de autoridad. Si lo relacionamos con nuestra experiencia, concebimos en una escala vertical que el controlador es arriba y lo controlado es abajo, por lo que, metafóricamente, todo lo controlado ocupa una posición inferior. Gracias a esta metáfora conceptual, podemos motivar la realización de la preposición *bajo* en las

oraciones (120). Esto es, un participante *x* se encuentra jerárquicamente inferior a un participante *y* en el sentido de que *y* tiene autoridad sobre el participante *x*.

(120a) *El museo está **bajo** la custodia del Instituto Nacional de Bellas Artes.*

(120b) *El pueblo permaneció **bajo** el poder de los invasores.*

Como se puede ver, el participante *x* puede ser de rasgo humano como en (120b), en el que el pueblo alude a un grupo de personas (relación metonímica de un pueblo por sus habitantes), u objeto inanimado como en (120a). Ahora bien, se restringe la naturaleza semántica del participante *y*, quien solamente admite en esa posición conceptos abstractos que hacen referencia a participantes concretos animados humanos. En realidad, la abstracción del participante *y* hace referencia a relaciones metonímicas “la parte por el todo” (120b) pero también “las instituciones por su personal” (120a). De hecho, la interpretación de la animicidad del participante *y* se realiza mediante la comprensión de que en (120a) los que van a custodiar el museo son el personal del Instituto de Bellas Artes, mientras que en (120b) la existencia de un ser humano queda explícita.

En lo que se refiere a la clase de verbos que aparecen realizados en este tipo de construcción, la combinación suele ser con verbos que denotan locativos estativos. Por lo tanto, la construcción será:

$$[X_{\text{Tema}} + V_{\text{Localización}} + \text{bajo} + Y_{\text{Autoridad (+ abstracto)}}]$$

Esq. 73. Extensión conceptualizando
la autoridad con verbos locativos.

En esa misma línea, esta construcción puede tener más extensiones en la que la localización consiste en ubicar a un participante que está realizando una actividad con respecto a una autoridad expresada por un concepto abstracto, que jerárquicamente ejerce poder sobre el participante *x*.

(121) *Trabajaban **bajo** las órdenes de una ingeniera.*

Con respecto al significado de la construcción en su conjunto, no existe una diferencia significativa entre las oraciones (120) y (121). De hecho, comparten rasgo común desde el punto de vista sintáctico. La diferencia radica en la propiedad semántica del participante *x* y la naturaleza léxica del verbo. Como podemos observar, la aparición de un verbo de actividad en (121) conlleva una agentividad de parte del sujeto de la oración, fenómeno en que subyace la presencia de un participante animado para cumplir

la acción denotada por el verbo. Metafóricamente, se interpreta que el agente, durante el cumplimiento de su trabajo, está controlado por otro participante, preferentemente de carácter abstracto. La presencia de un elemento controlado corrobora la metáfora conceptual “lo controlado es abajo” (Santos Domínguez & Espinosa Elorza, 1996: 60). En consecuencia, la construcción se estructura de la siguiente manera:

$$[X_{\text{Agente}} + V_{\text{Actividad}} + \text{bajo} + Y_{\text{Autoridad (+ abstracto)}}]$$

Esq. 74. Extensión conceptualizando
la autoridad con verbos de actividad.

Otra extensión de la construcción básica (esquema 71) está vinculada con una relación causal entre dos eventos:

(122) *Trabajó **bajo** las amenazas de los militares.*

Al igual que la construcción ligada a la preposición *ante* (véase esquema 63), la oración (122) expresa también una relación causal o un sentido instrumental (De Bruyne, 1999: 663). Metafóricamente, los modos de acción constituyen los instrumentos que empleamos para llevar a cabo una acción. Ahora, los instrumentos son los intermediarios (causas) mediante los cuales se alcanza una meta. Por lo que parece, la oración (122) tiene una doble motivación, en el sentido de que puede ser tanto instrumental como causal. En su sentido causal, concebimos la existencia de dos espacios: uno de origen (en el que no hay acción) y otro de destino (en el que hay acción). En otras palabras, antes de las amenazas no había constancia de trabajo efectuado por parte del individuo, pero después de las amenazas, sí. Se puede aceptar que los instrumentos pueden ser también los que provocan la realización de las acciones.

Resulta, pues, que el significado de la construcción (122) es que ‘un evento ocurre debido a algo’. No obstante, queda explícita la existencia de una jerarquización en la construcción, es decir, las amenazas de los militares poseen mayor relevancia en la construcción por ser la causa del cumplimiento del trabajo. Lo que corrobora la invariabilidad del significado básico de la construcción (esquema 71).

Para que haya una relación causal o instrumental, el evento semánticamente no debe ser delimitado. Este rasgo no delimitado del evento está reflejado en la tipología verbal. De hecho, en (122), el verbo es de actividad, por lo que no implica la existencia

de un punto final. En cuanto al participante y debe referirse a conceptos abstractos. Por consiguiente, la construcción causal se esquematiza de la siguiente manera:

$$[X_{\text{Agente}} + V_{\text{Actividad}} + \text{bajo} + Y_{\text{Causa (+ abstracto)}}]$$

Esq. 75. Extensión causal del
esquema 71.

3.2.13. Construcciones con *entre*

Las construcciones que conceptualizan una localización intermedia no están vinculadas a desplazamiento. De hecho, el significado básico de la construcción descansa en que un participante *x* se encuentra localizado dentro de los límites del participante *y*. Observemos, pues, el comportamiento sintáctico-semántico de estas oraciones:

(123a) *La panadería se encuentra en esta calle, **entre** la farmacia y la frutería.*

(123b) *Ana se sienta **entre** Juan y María.*

La interpretación de estas oraciones es clara en el sentido de que en la oración (123a) *la panadería* se halla localizada en un lugar intermedio, es decir, en medio de dos lugares que son *la farmacia* y *la frutería*, y en la oración (123b), *Ana* se encuentra sentada en medio de *Juan* y *María*.

En la mayoría de las construcciones locativas, el participante a ubicar no está ligado a ninguna restricción semántica, es decir, se puede perfectamente ubicar en el espacio entes inanimados como en (123a), o entes animados como en (123b). En cuanto al participante locativo, la base de una localización espacial prototípica opera a partir de lugares concretos, como lo podemos ver en estos ejemplos. En (123a), se trata de lugares físicos concretos ubicables en el espacio, mientras que en (123b), hay una metaforización del cuerpo humano como base de localización espacial. Como hemos argumentado en líneas anteriores, la presencia de un ente animado como elemento locativo hace referencia al lugar donde se encuentra localizado el individuo en cuestión, en correlación con el conocimiento de la disposición espacial de dicha persona por parte del oyente (Cifuentes Honrubia, 1996b). Por lo tanto, la percepción espacial en (123b) alude a los lugares donde se encuentran localizados Juan y María respectivamente.

Ahora bien, la existencia de una localización intermedia supone la existencia de dos o más lugares. En ese sentido, sintácticamente el participante locativo debe poseer rasgo de pluralidad, que puede ser de dos lugares coordinados como en los ejemplos

(123a) y (123b), o un SSNN con número plural como en (124a), o un SSNN colectivo como en (124b) (RAE, 2009: § 29.6o).

(124a) *La carta está **entre** los libros.*

(124b) *Juan se encuentra **entre** esta gente.*

Deducimos de estas restricciones que la construcción que denota una localización intermedia será:

$$[X_{\text{Tema}} + V_{\text{Localización}} + \text{entre} + Y_{\text{Ubicación (Lugar físico/ + rasgo humano: + pluralidad)}}]$$

Esq. 76. Construcción prototípica de *entre*.

La construcción prototípica del esquema 76 da lugar a varias interpretaciones convencionalizadas. La primera de ellas es la localización temporal de un evento. El hecho de que podamos encontrarnos localizados entre dos límites espaciales, conlleva una consecuencia en el dominio temporal, en el sentido de que también nos encontramos entre dos límites temporales durante la realización de una determinada acción, al considerar que las acciones son movimientos.

(125) *Iré a veros **entre** mayo y junio.*

Acorde con el significado locativo básico, se mantiene la existencia de un límite temporal definido sintácticamente por la expresión coordinada “entre mayo y junio”. Por lo que parece, la interpretación de la oración (125) es que el participante *pro yo* lleva a cabo el evento en un tiempo situado dentro de los límites de los meses de *mayo* y *junio*, esto es, puede ser a principios, a mediados o a finales de estos meses. Lo que es cierto es que no ocurrirá ni antes de mayo ni después de junio. La presencia del SP que denota el tiempo especifica el fin de la situación, lo que se traduce por el carácter delimitado del evento que debe aparecer en esta construcción.

$$[X_{\text{Agente}} + V_{\text{Realización/Logro}} + \text{entre} + Y_{\text{Ubicación (Tiempo)}}]$$

Esq. 77. Extensión temporal del
esquema 76.

La segunda extensión de la construcción básica (esquema 76) hace referencia a una cooperación. Es cierto que cuando emprendemos una acción, muchas veces colaboran con nosotros otras personas (amigos, familiares, compañeros de trabajo, etc.). En casos como éste, es la realización de la acción en cuestión la que se distribuye entre varios participantes. Por lo tanto, se trata de hacer hincapié en los que han participado

para llevar a cabo la acción. Resulta evidente que la noción de ubicación ya no existe, sin embargo, se mantiene la definición de unos límites que está relacionada con el sentido de la construcción.

- (126a) *Pagamos el alquiler **entre** tú y yo.*
 (126b) ***Entre** vosotros, recogéis la cocina.*

Como se puede observar, en (126a) el hablante y su interlocutor constituyen los límites especificados por la construcción básica. De la misma manera, en (126b), los límites no incluyen al hablante. Para ello, selecciona semánticamente a los elementos que deben aparecer en ella, tanto el verbo como los participantes que componen los límites. Como podemos observar a partir de los ejemplos, se trata de eventos de realización que cuentan con un fin. Con respecto a los participantes que forman los límites, debe ser entes animados de rasgo humano con el mismo rasgo sintáctico de pluralidad descrito en la construcción básica.

Un aspecto muy importante que hay que destacar en este tipo de construcción es el hecho de que los mismos individuos descritos como término de la preposición constituyen los agentes dotados de capacidad cognitiva para controlar la acción denotada por el verbo. En otras palabras, hay una correspondencia sintáctico-semántica entre el participante *x* y el participante *y* de la construcción. Por lo tanto, la realización del evento opera entre los participantes descritos en la construcción en su conjunto, esto es, no puede ser una parte, sino todo el conjunto. Como consecuencia, la extensión metafórica que denota la cooperación se estructura de la siguiente manera:

$$[X_{\text{Agente}} + V_{\text{Realización}} + \text{entre} + Y_{\text{Cooperación (+ rasgo humano)}}]$$

Esq. 78. Extensión conceptualizando la cooperación.

3.2.14. Construcciones con *contra*

La RAE (2009: §. 29.7j) puntualiza que las construcciones que se realizan con la preposición *contra* pueden conceptualizar dos eventos distintos: uno que expresa la situación (127) y otro que denota el punto final del movimiento (128).

- (127) *Ana se pone **contra** la pared.*
 (128) *El niño lanzó la pelota **contra** la pared.*

La motivación de la realización con *contra* tiene estrecha relación con nuestra percepción del tacto y nuestra experiencia corpórea. Mientras caminamos, hay veces que entramos en un estado de ausencia de movimiento y de forma voluntaria nos ponemos en contacto con un objeto físico para apoyarnos, en el que hacemos uso de nuestro sentido del tacto. Otras veces, dicho contacto aparece independientemente de nuestra voluntad.

En las dos oraciones, se pone en evidencia la existencia de un contacto. Dicho de otro modo, en la oración (127), el contacto es voluntario, mientras que en la oración (128), se describe un contacto involuntario en que el que sufre dicho contacto es un objeto inanimado. El contacto voluntario tiene un sentido de aproximación: en (127) el contacto es entre Ana y la pared, más precisamente entre una parte de su cuerpo (mano, espalda, etc.), por lo que parece hay una relación metonímica “la parte por el todo” en la identificación del participante externo. Ahora bien, el contacto involuntario implica una noción de violencia. De hecho, el que lanza la pelota contra la pared puede notar la existencia de contacto/impacto entre el objeto lanzado y el límite espacial. La noción de violencia está precisamente vinculada con la noción de impacto. En tal sentido, desde nuestra experiencia humana, el contacto voluntario puede prolongarse en el tiempo, mientras que el impacto sucede en un lapso de tiempo muy corto.

A partir de estas descripciones, la construcción puede conceptualizar simplemente una ubicación espacial con respecto a un lugar o a un desplazamiento con contacto entre el objeto localizado y el límite espacial en función de la naturaleza verbal. En otras palabras, la conceptualización de una ubicación estativa está ligada a una realización con verbos locativos estativos; en cambio, la interpretación de desplazamiento con contacto se asocia a verbos de desplazamiento. Por lo tanto, tenemos dos construcciones básicas como referencia:

$$[X_{\text{Tema}} + V_{\text{Localización}} + \text{contra} + Y_{\text{Ubicación (Lugar físico)}}]$$

Esq. 79. Construcción prototípica de *contra*
con verbos de localización.

$$[X_{\text{Agente}} + V_{\text{Desplazamiento}} + Y_{\text{Tema}} + \text{contra} + Z_{\text{Ubicación + impacto (Lugar físico)}}]$$

Esq. 80. Construcción prototípica de *contra*
con verbos de desplazamiento.

Una diferencia sintáctica observable entre ambas construcciones es su realización con distintos verbos. Las construcciones que contemplan una estructura sintáctica como

la esbozada en el esquema (79) suelen denotar una ubicación espacial que carece de movimiento. En cambio, las que se encajan con el esquema (80), preferentemente especifican un movimiento causado en el que un participante *x* causa que un elemento tema cambie de localización.

En nuestra interacción con nuestro entorno, puede ocurrir que se produzcan fenómenos fuera de nuestro control, como los accidentes. Estos fenómenos suponen contacto entre dos elementos. Es obvio que estos sucesos se producen en algún lugar. No obstante, cuando describimos la escena desde la percepción del contacto, solemos destacar los elementos que han entrado en contacto antes de mencionar el lugar del suceso. Así, la metáfora se produce al comparar los accidentes con los contactos violentos. En este caso, la existencia de contacto o impacto motiva la presencia de la preposición *contra* en construcciones cuyo significado alude a estos conceptos.

(129a) *El autobús chocó **contra** una moto.* (B10_{C2})

(129b) *La mujer se golpeó **contra** un coche.* (B17_{C2})

Estas oraciones ponen de manifiesto la existencia de contacto entre sus participantes, es decir, en (129a) el autobús entra en contacto de forma violenta con la moto y en (129b) la mujer entra en contacto mediante un golpeo con el coche. En ambos casos, el contacto viene dado por un movimiento de ambas partes, dada la naturaleza semántica de los participantes de estas oraciones. Tanto en (129a) como en (129b), los participantes salientes del evento se refieren a entidades movibles (una moto, un coche).

Desde el punto de vista espacial, a la existencia de contacto subyace una distribución espacial en dirección contraria entre los participantes. Si retomamos la construcción donde *El niño lanzó la pelota **contra** la pared*, si bien el muro no avanza en el sentido contrario, se puede entender que la progresión de la pelota en el espacio se ve bloqueada a causa del contacto que ha sufrido contra la pared. Ocurre lo mismo en estas oraciones, ya que la existencia de contacto impide la progresión del movimiento (Lakoff & Turner, 1989: 85).

Para que haya contacto, la construcción requiere la presencia de dos participantes fundamentales. De hecho, las construcciones materiales con verbos de contacto-impacto suponen una combinación de participantes externos preferentemente de naturaleza movable (129a) o de rasgo humano (129b) para denotar el contacto o impacto. En cuanto a su naturaleza sintáctica, si bien el contacto-impacto ocurre de forma

involuntaria, el participante contactante, es decir, el que causa el contacto, es de carácter agentivo.

En cuanto al participante saliente considerado como punto de referencia, puede aparecer en esa posición entes movibles o entes inanimados. De acuerdo con estas restricciones, motivamos la existencia de una extensión que denota contacto físico, que conlleva una consecuencia como perjuicios físicos o materiales:

$$[X_{\text{Agente (+ humano/ movible)}} + V_{\text{Contacto-impacto}} + \text{contra} + Y_{\text{Ubicación (Movible)}}]$$

Esq. 81. Extensión denotando un contacto/impacto.

La noción de contacto implica también una oposición (RAE, 2009: §29.7j). En tal sentido, podemos encontrar oraciones como:

(130) *Me llevaron al hospital **contra** mi voluntad.*

La aparición de un concepto abstracto como término de la preposición supone una conceptualización metafórica de la escena al tener como base una construcción locativa de contacto (esquema 79-80).

En primer lugar, debemos considerar la existencia de un contacto entre la decisión de un grupo de personas y la voluntad de otra. Es decir, el evento *llevarme al hospital* se produce en una dirección contraria a la postura del hablante. Esta interpretación nos da la clave para comprender la existencia de una construcción modal en esta oración. Para ello, es menester que el SP esté vinculado a un concepto abstracto. Como se trata de un concepto abstracto como punto de referencia, nos encontramos ante una concepción metafórica de la noción de contacto. Es decir, en esta oración (130) no se refiere a un contacto físico sino a una oposición entre dos ideas: la decisión de llevar al hospital y la voluntad del hablante. Por lo tanto, la estructura de la construcción modal se resume en el esquema siguiente:

$$[X_{\text{Agente}} + V_{\text{Realización}} + Y_{\text{Tema}} + \text{contra} + Z_{\text{Modo}}]$$

Esq. 82. Extensión modal del esquema 80.

En el uso de la lengua como instrumento de comunicación, coexisten los usos preposicionales con valores interpretativos claros y los usos preposicionales relacionados con el régimen preposicional. Pero la lengua misma une dichos usos especificando un significado básico de la preposición bajo el cual usos reglados y

regidos coinciden: lo que corrobora la existencia de un continuum entre lo léxico y lo sintáctico. Es fundamental tener en cuenta la existencia de un uso prototípico de cada preposición, -generalmente locativo-, y tomarlo como punto de partida para motivar las construcciones convencionalizadas en las que se realiza una determinada preposición. Somos conscientes de que toda realización de una determinada preposición no puede ser motivada a partir de su significado básico. De hecho, lo hemos demostrado a lo largo de nuestra presentación de las relaciones entre el uso prototípico y los demás usos preposicionales, ya que algunos usos de determinadas preposiciones no son interpretables metafóricamente con su significado básico, por lo que constituyen excepciones. Como consecuencia, en primer lugar, gracias a interpretaciones metafóricas, se puede hacer un acercamiento semántico entre la construcción prototípica y las extensiones de construcciones en las que dicha lectura metafórica proceda. En segundo lugar, no podemos negar el recurso a un aprendizaje puramente memorístico de las construcciones de excepciones, por el simple hecho de que no tienen vínculo semántico ni es posible una interpretación metafórica de las mismas.

CONCLUSIÓN

En esta tesis, nos hemos centrado en el estudio de los errores en el uso de las preposiciones por parte de los profesores no nativos de español en Madagascar a través de un análisis de errores en sus producciones escritas, con vistas a proponer un enfoque cognitivo que les permita acercarse de manera diferente a los usos preposicionales. Para ello, este trabajo de investigación se presenta en tres capítulos.

La definición de la categoría preposicional (cap. I, apdo. 1.1.) demuestra la relevancia de un determinado rasgo para la definición de la misma por parte de las teorías gramaticales. En este sentido, la gramática tradicional da prominencia a la determinación de la relación semántica establecida por la preposición, mientras que la gramática estructural pone de manifiesto su naturaleza funcional, en correlación con el desempeño de una función sintáctica determinada. La gramática generativa permite analizar tanto el aspecto semántico de la preposición, en el que la propia preposición asigna papel temático a su argumento, como su carácter formal, en el cual carece de propiedades semánticas, por lo que su presencia se estudia a partir de la naturaleza léxico-conceptual del verbo. Gracias a la gramática descriptiva, se presenta de forma detallada los usos tanto semánticos como formales de las preposiciones, descripción que constituirá un bagaje lingüístico para los profesores de ELE, ya que les permite conocer el funcionamiento del sistema preposicional del español. De acuerdo con la perspectiva descriptiva, se clasifican las preposiciones en dos grupos: las preposiciones vacías, cuyo significado está en función de las palabras que relacionan y cuyos usos son puramente sintácticos, y las llenas, que tienen significado propio y cuyos valores corresponden a propiedades interpretativas. No obstante, esta descripción pone de manifiesto una separación entre lo léxico y lo sintáctico, en la cual los usos relacionados con valor semántico corresponden a las reglas de usos que aluden al espacio, al tiempo y a diversas nociones, mientras que los usos regidos se presentan junto con un listado de verbos que se construyen con una determinada preposición y, muy pocas veces, con sus posibles alternancias, aspecto olvidado en los manuales de ELE y que ocasiona la falta de atención a los matices significativos de las construcciones con las que las preposiciones concurren.

Mediante un modelo basado en el uso, específicamente la Gramática de Construcciones (cap. I, apdo. 1.2.), se pretende mostrar un acercamiento real de la

lengua, estableciendo un vínculo entre el significado, el uso, la función y la forma. De acuerdo con la Gramática de Construcciones, es fundamental considerar la existencia de una construcción preposicional, con independencia de que la preposición sea regida o no, de tal manera que los conocimientos lingüísticos acerca de los usos preposicionales, tanto los más perceptibles como los más abstractos, no se almacenan de forma separada, sino que forman un continuum y se representan en una misma red de construcciones. Esto implica que el análisis de los usos de las preposiciones regladas y de las regidas no se diferencie desde la perspectiva cognitiva, a diferencia de los enfoques tradicionales.

Desde el punto de vista cognitivo, destacamos dos puntos importantes a la hora de hablar de las construcciones preposicionales: el experiencialismo y la categorización. El experiencialismo, que establece una correspondencia entre el lenguaje, el pensamiento conceptual y la experiencia corpórea, es fundamental en la interpretación de las escenas de nuestra vida diaria y la elaboración lingüística, por lo que las construcciones preposicionales demuestran de forma clara esta corporeización del lenguaje, conceptualización basada en nuestra experiencia física. La categorización, a su vez, tiene una importancia relevante con respecto a la manera de organizar y almacenar las informaciones lingüísticas. A diferencia de la categorización tradicional, la categorización cognitiva no está condicionada por rasgos necesarios y suficientes, sino por conjunto de rasgos y semejanza de familia. En este sentido, se trata de un proceso mental que permite clasificar elementos pertenecientes a una clase y destacar los miembros prototípicos de los periféricos. Conforme a esto, describimos la categoría preposicional de la siguiente manera:

- a) Es una categoría no absoluta, ya que algunos de sus miembros poseen comportamiento fronterizo con otra categoría gramatical.
- b) Los rasgos necesarios y suficientes determinan el carácter prototípico de un elemento de la categoría: cuantos más rasgos posea el elemento, más prototípico es dentro de ella. Por tanto, todas las preposiciones no se encuentran en el mismo nivel, ya que hay preposiciones que constituyen mejores ejemplares que otras.
- c) Los usos básicos y periféricos se interrelacionan mediante procesos cognitivos basados en interpretaciones metafóricas y metonímicas, lo que pone de relieve la continuidad de los usos preposicionales tanto reglados como regidos.
- d) Es una categoría cuyos miembros poseen usos básicos, mayoritariamente relacionados con el espacio, excepto algunas preposiciones (*durante, mediante,*

según, junto con las arcaicas) y *con* y *sin*, a las que hemos dado especial atención en la definición de su uso básico en el apartado 1.2.6.2.

La noción del prototipo y de los usos prototípicos de las preposiciones, según el modelo basado en el uso, se asocia con las propiedades de uso de las preposiciones y las construcciones en las que aparecen en la producción lingüística de los hablantes. La prototipicidad de una determinada preposición y de un esquema de uso está ligada a la frecuencia de ejemplar y de tipo, que desemboca en su almacenamiento y afianzamiento en la mente de los hablantes. Por tanto, el prototipo pone de manifiesto la relación entre la forma y el uso, es decir, la continuidad entre la interpretación pragmático-semántica y la representación formal.

De acuerdo con los modelos de investigación de la lingüística contrastiva (AC, AE, IL) y con el objetivo de tomar en consideración la LM de los informantes, presentamos una base descriptiva del sistema preposicional del malgache (cap. I, apdo. 1.3.3.), seguido de una comparación de los usos preposicionales entre el español y el francés, con vistas a resaltar las similitudes y divergencias entre las tres lenguas en contacto. A partir de este estudio, llegamos a la conclusión de que:

- a) Como rasgo común, se manifiesta una similitud de la configuración lineal de las preposiciones dentro de las construcciones, es decir, las tres lenguas no poseen casos de posposiciones.
- b) En términos numéricos, el malgache cuenta con tan solo dos preposiciones, a diferencia del español y del francés en las que la categoría preposicional posee varios miembros, unos más prototípicos que otros.
- c) Desde el punto de vista morfológico, las preposiciones malgaches *any*, *amy* admiten flexión temporal al igual que los verbos, caso que no procede en las dos lenguas románicas.
- d) La naturaleza de la sintaxis del malgache hace que se puede prescindir de las preposiciones gracias a la existencia de las voces secundarias. En este sentido, no se hace mención del concepto de régimen preposicional en el malgache por el simple hecho de que predomina la transitividad de sus verbos. Sin embargo, el español y el francés son lenguas que se caracterizan por ser prepositivas.

En cuanto al análisis propiamente dicho de los errores de nuestro corpus (cap. II), los resultados ponen en evidencia:

- a) Una fuerte influencia del francés en las producciones de los informantes, puesto que se trata de la lengua que predomina en el entorno educativo de los malgaches desde la enseñanza primaria hasta la universidad. Dicha interferencia se observa tanto en las formas lingüísticas como en las explicaciones aportadas para motivar el uso y la presencia de una determinada preposición en una determinada construcción. En este sentido, errores de selección y de omisión se deben a la influencia de los conocimientos previos del francés.
- b) Varios errores de sobregeneralización desde la estructura de la propia lengua española. En estos casos, predominan las formas analógicas de la LO para paliar el desconocimiento de las construcciones del español.
- c) Se registran errores que no se deben ni a la influencia de la L2 ni a la LO, que consideramos a lo largo del AE como carencia de conocimiento lingüístico del español. En realidad, según nuestra opinión, caracteriza el tipo de interlengua que desarrollan los informantes a causa de la ausencia de instrucción formal y del poco uso del español en el habla.

Como consecuencia, la LM, el malgache, no ha servido de generalización en la producción en español, ya que no hemos recogido ningún error debido a la posible influencia del malgache, por tanto se descarta el malgache por falta de analogía. Tal fenómeno se debe a que nuestros informantes no poseen una base gramatical sólida del malgache, puesto que el conocimiento reflexivo del malgache se reduce a la instrucción formal recibida en los colegios con arreglo a las gramáticas del malgache presentadas por Rajemisa-Raolison (1971) y que poseen carácter ejemplar. Esto implica que los estudiantes malgaches de ELE (futuros profesores o no) no pueden contar con los conocimientos de su LM para acercarse a la LO, sino con la L2, el francés, dada la similitud tipológica de esta lengua con el español. Creemos que esta carencia de una base lingüística de la LM es el origen de los errores de sobregeneralización, es decir, el estudiante de una LE, al no poder apoyarse en los conocimientos que posee de su propia lengua tiende a generalizar las estructuras adquiridas de la LO.

Por tanto, creemos que es necesario enfocar de otra manera el estudio de los usos de las preposiciones del español (cap. III):

- a) El significado y la presencia de una determinada preposición debe explicarse en correlación con el significado de la construcción con la que concurre. De esta forma, se evita un aprendizaje sin razonamiento de las preposiciones, sobre todo

por parte de estudiantes, y quizá futuros profesores de ELE, puesto que la realización de una determinada preposición en una construcción está estrechamente vinculada con el significado de la misma en su totalidad.

- b) El análisis en términos de construcción de las preposiciones precisa una consideración de las propiedades semánticas y sintácticas de los elementos constituyentes de la construcción en la que aparece una determinada preposición y la estructura argumental del verbo. Por tanto, no es cuestión de enseñar/aprender de forma aislada los usos preposicionales, sino tomar en cuenta el conjunto de la construcción.
- c) El estudio de las construcciones preposicionales interrelaciona los usos preposicionales que responden a reglas formales y los usos regidos cuyo aprendizaje está tradicionalmente vinculado con el vocabulario.
- d) La determinación de un uso prototípico de las preposiciones, como directriz fundamental, permite una explicación de la aparición de las preposiciones en un determinado contexto de uso. Las construcciones preposicionales básicas, relacionadas claramente con nuestra experiencia corpórea y nuestro control del espacio, constituyen los esquemas prototípicos de los usos preposicionales, a partir de los cuales se motivan las construcciones preposicionales, cuyas relaciones semánticas abarcan nociones como la causa, el tema, el modo, la manera, la finalidad, etc. e incluso las preposiciones seleccionadas por el núcleo verbal. En otras palabras, mediante procesos cognitivos de interpretaciones metafóricas o metonímicas, los usos periféricos se explican gracias al significado básico de las preposiciones.
- e) El concepto de usos prototípicos especifica la existencia de una gradación de las construcciones preposicionales, de la más básica a la más abstracta. Las construcciones básicas corresponden a los usos de las preposiciones que entran en nuestro esquema perceptivo, mientras que las construcciones abstractas están asociadas con imágenes mentales.

No obstante, existen construcciones que no pueden motivarse a partir del significado básico de la preposición por compartir estructuras semánticas con otra construcción totalmente diferente. Se trata de construcciones de carácter de excepción, cuya enseñanza-aprendizaje, por supuesto, se hará mediante un aprendizaje memorístico donde se presentará un listado de verbos con preposición, pero, por lo menos, no será

una larga lista, frente a lo que ocurre desde la perspectiva gramatical tradicional. Con todo esto, esperamos que durante la instrucción formal de los usos de las preposiciones se tome en cuenta los factores que se interrelacionan, a saber, el significado, la forma, el uso y la función de la construcción.

Por tanto, nuestra propuesta no consiste en erradicar los errores, ya que somos conscientes de que como hablantes no nativos cometemos y seguiremos cometiendo errores, simplemente presentamos unas directrices que permitan un acercamiento con reflexión y razonamiento del funcionamiento del sistema preposicional, dada la importancia de la enseñanza-aprendizaje de las preposiciones del español, por la frecuencia de uso de estas partículas en dicha lengua. Por tanto, la adopción de una gramática pedagógica de tendencia cognitiva permite a nuestros estudiantes ver la realidad lingüística y les hace reflexionar sobre los usos preposicionales.

Somos conscientes de que nuestro trabajo no es más que un diagnóstico de una parte de la realidad del aula de ELE en Madagascar, y también de una parte de los aspectos que podrían ser problemáticos para los hablantes malgaches. Por tanto, este estudio no posee un carácter exhaustivo, por lo que se necesitan más trabajos que describan el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE en el aula malgache, con vistas a mejorar la enseñanza-aprendizaje del español. Asimismo, hace falta un estudio monográfico de cada preposición desde la perspectiva cognitiva con la finalidad de presentar pormenorizadamente las relaciones semánticas y sintácticas establecidas por cada preposición, y detallar los vínculos entre la construcción prototípica y las extensiones. Y de forma general, creemos que es necesario investigar sobre la actuación y las intervenciones del profesor no nativo de ELE en el aula, ya que muchas veces somos nosotros mismos la fuente de los errores de nuestros alumnos, sin ser conscientes de ello. Creemos haber aportado, mediante esta tesis, un estudio útil que incita a reflexionar sobre el funcionamiento del sistema preposicional del español y a tomar conciencia de nuestro papel como profesores en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCOS LLORACH, E. (1994): *La gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.

ALCINA FRANCH, J., & BLECUA, J. M. (2001): *Gramática española*, Barcelona: Ariel.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. A. (1986): *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*, Madrid: Gredos.

ARAUS GUTIÉRREZ, M^a L. (1987): “Sobre la transitividad preposicional en español” *Verba* 14, pp. 367-381.

BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.

BARALO, M. (2003): “Lingüística Aplicada: Aprendizaje y enseñanza del español/LE”, *Interlingüística* 14, pp. 31-44.

BARALO, M. (2004): “La interlengua del hablante no nativo” en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 369-390.

BASTIDA MOURIÑO, V. (1978): *Las principales dificultades de las preposiciones francesas y españolas. Estudio contrastivo*, Murcia: Universidad de Murcia.

BAVOUX, C. (2000): *Le français de Madagascar. Contribution à un inventaire des particularités lexicales*, Bruxelles: Editions Duculot.

BEDEL, J. M. (1997) : *Grammaire de l'espagnol moderne*, Paris: Presse universitaire de France.

BERTHIER, H. (1922) : *Manuel de langue malgache*, Tananarive: Imprimerie de la mission norvégienne.

BOSQUE, I. (1991): *Las categorías gramaticales: Relaciones y diferencias*, Madrid: Síntesis.

BOSQUE, I. (1999): “El sintagma adjetival. Modificadores y complementos del adjetivo. Adjetivo y participio” en I. Bosque & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española. Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 217-310.

BOSQUE, I., & GUTIÉRREZ-REXACH, J. (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid: Akal.

BRUCART, J. (1999): *La estructura del sintagma nominal. Las oraciones de relativo*, en I. Bosque & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española. Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 394-525.

BUESO, I., MORENO, N., et al. (1999): *Diferencias de usos gramaticales entre español peninsular y español de América*, Madrid: Edinumen.

CAMPILLOS LLANOS, L. (2014): “Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: Análisis de la interlengua basado en corpus”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 16. Disponible en http://www.llf.uam.es/leonardo/pdf/Campillos_Nebrija.pdf [Fecha de consulta: 26/08/2016].

CANO AGUILAR, R. (1987): *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*, Madrid: Gredos.

CANO AGUILAR, R. (1999): “Los complementos de régimen verbal”, en I. Bosque & V. Demonte, *Gramática Descriptiva de la lengua española. Las construcciones sintácticas fundamentales*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 1807-1854.

CANO GINÉS, A. (2010): “Gramática pedagógica: el ingenio de la enseñanza de ELE” en D. García Padrón & M^a C. Fumero Pérez, *Tendencias en lingüística general y aplicada*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 43-51.

CANO GINÉS, A., & FLORES RÁMIREZ, A. (1998): “Instrucciones gramaticales y uso de las preposiciones en castellano”, *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE: Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y Gramática*, Santiago de Compostela, pp. 519-528.

CANTERA, J., & DE VICENTE, E. (1986): *Gramática francesa*, Madrid: Cátedra.

CAPUT, J. (1969): *Dictionnaire des verbes français*. Paris: Larousse.

CARBONERO CANO, P. (1975): *Funcionamiento lingüístico de los elementos de relación*, Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

CAUSSEQUE, P. (1886): *Grammaire malgache*, Antananarivo: Imprimerie catholique.

CEA ÁLVAREZ, A. M. (2008): “¿Error o estrategia? Análisis de la producción oral de un alumno lusófono de E/LE”, *Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE: El profesor de español LE/L2*, Cáceres, pp. 351-362.

CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1996a). Usos prepositivos. Murcia: Universidad de Murcia.

CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1996b): *Complemento indirecto y complemento de lugar: estructuras locales de base personal en español*, Alicante: Publicaciones de la universidad de Alicante.

CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (2004): “Verbos locales estativos en español”, *Estudios de Lingüística: El Verbo*, pp. 73-118.

CORDER, S. P. (1973): *Introducción a la Lingüística Aplicada*, México: Ed. Limusa.

CORDER, S. P. (1974): “The Significance of Learner's Errors”, en J. C. Richards, *Error Analysis*, Londres: Longman, pp 19-27.

CRISMAN PÉREZ, R. (2014): “Comentario lingüístico de textos I”, *Revista digital. Innovación y experiencias educativas* 14, pp. 1-13.

CROFT, W. (2001): *Radical Construction Grammar: syntactic theory in typological perspective*, Oxford: Oxford University Press.

CROFT, W., & CRUSE, A. (2004): *Lingüística cognitiva*, Madrid: Akal.

CUENCA, M. J., & HILFERTY, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona: Ariel Lingüística.

CUERVO, R. (1994): *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*, Tomos I-VIII, Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

DA SILVA, A. S. (2005): “Situación actual de la Lingüística Cognitiva”, *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, Universidad de León, pp. 1722-1749.

DE BRUYNE, J. (1999): “Las preposiciones” en I. Bosque & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española. Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 657-703.

DE SANTIAGO GUERVÓS, J. (2007): *El complemento (de régimen) preposicional*, Madrid: Arco/Libros.

DELATOUR, Y., JENNEPIN, D., et al. (2004): *Nouvelle grammaire du français*, Paris: Hachette.

DEZ, J. (1990): *Cheminements linguistiques malgaches au-delà des grammaires usuelles*, Paris: Peeters/Selaf.

DEZ, J. (1991): “La linguistique malgache: bref aperçu historique”, *Archives et documents de la société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage* 5, pp. 1-96.

DRAE. (2001): *Diccionario de la Lengua Española* (22ª ed.), Madrid.

ELUERD, R. (2008): *Grammaire descriptive de la langue française*, Paris: Armand Colin.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M., & ANULA REBOLLO, A. (1995): *Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*, Madrid: Síntesis.

FERNÁNDEZ LEBORANS, M. J. (1999): “La predicación: Las oraciones copulativas” en I. Bosque & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española. Las construcciones sintácticas fundamentales: Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 2355-2460.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Mª C. (1999): *Las preposiciones en español: Valores y usos. Construcciones preposicionales*, Salamanca: Ediciones Colegio de España.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1994): “Las preposiciones en la interlengua de aprendices de E/LE”, *Actas del IV Congreso Internacional de la ASELE: Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, pp. 367-380.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1995): “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Didáctica* 7, pp. 203-216.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

FERNÁNDEZ SORIANO, O. (1999): “El pronombre personal, formas y distribuciones, pronombres átonos y tónicos”, en I. Bosque & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española. Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 1209-1274.

FESSI, I. (2014): “Influencia del conocimiento previo de una L2 en el aprendizaje de una L3: Estudio de un grupo de estudiantes tunecinos de español de nivel B1”, *MarcoELE* 18, pp. 33-47.

FRIED, M., & ÖSTMAN, J. O. (2004): *Construction grammar in a cross-language perspective*, Amsterdam: John Benjamins.

FUGIER, H. (1999): *Syntaxe malgache*, Louvain-la-Neuve: Peeters.

GARCÍA GONZÁLEZ, J. E. (1998): “Estudio descriptivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del siglo XX”, *Philologia hispalensis* 12, pp. 179-194.

GARCÍA SANTOS, J. F. (1993): *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento.*, Madrid: Santillana S.A.

GARCÍA YEBRA, V. (1988): *Claudicación en el uso de preposiciones*, Madrid: Gredos.

GARCÍA-MIGUEL, J. M. (1995): *Transitividad y complementación preposicional en español*, Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico-Universidad de Santiago de Compostela.

GERBOIN, P., & LEROY, C. (1994): *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris: Hachette.

GIL VILLA, L., & RAHARIVOLA, J. (2014): “El español en Madagascar” en J. Serrano Avilés, *La enseñanza del español en África subsahariana*, Madrid: Catarata, pp. 364-381.

GOLDBERG, A. (1995): *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*, Chicago: University of Chicago Press.

GÓMEZ TORREGO, L. (1998): *Gramática didáctica del español*, Madrid: SM.

GÓMEZ TORREGO, L. (1999): “Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo” en I. Bosque & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española: Las construcciones sintácticas fundamentales: relaciones temporales, aspectuales y modales*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 3223-3390.

GONZÁLVEZ-GARCÍA, F. (2012): “La(s) gramática(s) de construcciones” en I. Ibarretxe-Antuñano & J. Valenzuela, *La Lingüística Cognitiva*, Barcelona: Anthropos, pp. 249-280.

GOUGENHEIM, G. (1971): *Etude sur les périphrases verbales de la langue française*, Paris: Librairie A. G. Nizet.

GRAS, P. (2011): *Gramática de Construcciones en interacción: Propuesta de un modelo y aplicación de estructuras independientes con marcas de subordinación en español*, Barcelona: Universitat de Barcelona.

GRÉVISSE, M. (2004): *Le bon usage* (13ª ed.). Paris: Duculot.

GRIFFIN, K. (2005): *Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua*, Madrid: Arco Libros.

GUERRA MAGDALENO, L. (2013): “La imagen es la regla: Cuestiones visuales en el tratamiento del contraste de las preposiciones por y para”, *Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, Jaén, pp. 843-853.

HERNANZ, Mª L. (1999): “El infinitivo”, en I. Bosque & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española. Las construcciones sintácticas fundamentales: Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 2197-2356.

HERNANZ, Mª L., & BRUCART, J. M. (1987): *La sintaxis*, Barcelona: Editorial Crítica.

HJELMSLEV, L. (1978): *La categoría de los casos*, Madrid: Gredos.

HORNO CHÉLIZ, M. C. (2002): *Lo que la preposición esconde*, Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.

IBARRETXE-ANTUÑANO, I., & VALENZUELA, J. (2012): “Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias” en I. Ibarretxe-Antuñano & J. Valenzuela, *La Lingüística Cognitiva*, Barcelona: Anthropos, pp. 13-38.

JIMÉNEZ ARIAS, Mª E. (2011): “Solecismo de régimen o enfermedad de las preposiciones”, *Medisan* 15, pp. 261-279.

JIMÉNEZ JULIÁ, T. (2006): *El paradigma determinante en español. Origen nominativo, formación y características*, Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

KAY, P. (1995): “Construction Grammar” en J. Verschueren, J. O. Östman & J. Blommaert, *Handbook of Pragmatics Manual*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 171-177.

KAY, P., & FILLMORE, C. (1999): “Grammatical constructions and linguistic generalizations: The What's X doing Y? construction”, *Language* 75, pp. 1-33.

LABLANCHE, A. (2003): “Les constructions infinitives dans les grammaires d'arbres polychromes hiérarchisées”, *Linx* 48, pp. 28-42.

LACA, B. (1999): “Presencia y ausencia de determinante” en I. Bosque & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española. Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 891-926.

LAGUNA CAMPOS, J. (2004): “Gramática de las preposiciones”, *Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: Deseo y Realidad*, Sevilla, pp. 526-533.

LAKOFF, G. (1987): *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*, Chicago: University of Chicago Press.

LAKOFF, G., & TURNER, M. (1989): *More than cool reason. A field guide to poetic metaphor*, Chicago: University of Chicago Press.

LAMIROY, B. (1983): *Les verbes de mouvement en français et en espagnol*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

LANGACKER, R. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar I. Theoretical prerequisites*, Stanford California: Stanford University Press.

LANGACKER, R. (2000): “Estructura de la cláusula en la gramática cognoscitiva”, *Volumen monográfico*, pp. 19-65.

LARSEN-FREEMAN, D., & LONG, M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.

LITTLEWOOD, W. (1984): *Foreign and second language learning. Language acquisition research and its applications for the classroom*, Great Britain: Cambridge University Press.

LLOPIS-GARCÍA, R. (2015): “Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza”, *Journal of Spanish Language Teaching* II: 1, pp. 51-68.

LÓPEZ GARCÍA, Á. (1998): *Gramática del español III. Las partes de la oración*, Madrid: Arco Libros.

LÓPEZ GARCÍA, Á. (2005): *Gramática Cognitiva para profesores de español L2*, Madrid: Arco Libros.

- LÓPEZ, M^a L. (1972): *Problemas y métodos en el análisis de preposiciones*, Madrid: Gredos.
- MARCOS MARÍN, F., & SÁNCHEZ LOBATO, J. (1991): *Lingüística Aplicada*, Madrid: Síntesis.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARTÍNEZ AGUDO, J. D. (2004): *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MARTÍNEZ GARCÍA, H. (1986): *El suplemento en español*, Madrid: Gredos.
- MELÉNDEZ QUERO, C. (2012): “La influencia del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto multicultural particular: la región de Lorena”, *Actas del XXIII Congreso Internacional de la ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, Girona, pp. 583-593.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MCED y Grupo Anaya. Traducido por el Instituto Cervantes.
- MORENO GARCÍA, C. (1995): “Las preposiciones: Una experiencia de clase”, *Actas del VI Congreso Internacional de la ASELE. Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, León, pp. 267-273.
- ODLIN, T. (1989): *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PATO, E., & MOLINIÉ, L. (2009): “La pronunciación del español en estudiantes francófonos: Dificultades y métodos de corrección”, *Tinkuy* 11, pp. 167-185.
- PAVÓN LUCERO, M. (1999): “Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio” en I. Bosque & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española I. Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 565-655.
- PENSADO, C. (1995): “El complemento directo preposicional: Estado de la cuestión y bibliografía comentada” en C. Pensado, *El complemento directo preposicional*, Madrid: Visor Libros, pp. 11-59.
- PÉREZ SOLAS, M. J. (1998): *Características fonéticas de los francófonos que aprenden español*. Memoria de Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Barcelona: Universidad de Barcelona.

PORTO DAPENA, J. A. (1997): *Complementos argumentales del verbo: directo, indirecto, suplemento y agente*, Madrid: Arco/Libros.

RAE (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (23ª ed.), Madrid: Espasa Calpe.

RAE (2009): *Nueva Gramática de la Lengua Española. Sintaxis II*, Madrid: Espasa Libros.

RAJEMISA-RAOLISON, R. (1971): *Grammaire malgache*, Fianarantsoa: Librairie Ambozontany.

RIEGEL, M., PELLAT, J., & RIOUL, R. (1999): *Grammaire méthodique du français*, Paris: Presses universitaires de France.

ROBERT, P. (1992): *Le Grand Robert de la Langue Française. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Tomos I-VIII, Montréal-Canada: Dictionnaires Le Robert.

SANCHO CREMADES, P. (1995): *La categoria preposicional*, Valencia: Universitat de València.

SANTOS DOMÍNGUEZ, L. A., & ESPINOSA ELORZA, R. M. (1996): *Manual de semántica histórica*, Madrid: Síntesis.

SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

SANTOS GARGALLO, I. (2004): “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo” en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 391-410.

SARMIENTO GONZÁLEZ, R., & SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2008): *Gramática práctica del español actual. Español para extranjeros*. Madrid: SGEL.

SELINKER, L. (1974): “Interlanguage” en J. Richards, *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*, England: Longman Group Ld, pp. 31-54.

SERRADILLA CASTAÑO, A. (1998): “El complemento de régimen preposicional: Criterios para su identificación”, *Cauce* 20-21, pp. 1017-1051.

SLAGER, E. (2007): *Diccionario de uso de las preposiciones españolas*, Madrid: Espasa Calpe.

SOSSOUVI, L. F. (2009): “La adquisición del español como lengua extranjera por aprendientes de África: Implicaciones teóricas y pedagógicas”, *Didáctica, Lengua y Literatura* 21, pp. 319-344.

TARONE, E. (2006): “Interlanguage” en K. Brown, *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Oxford: Elsevier, pp. 747-752.

TORREGO SALCEDO, E. (1999): “El complemento directo preposicional” en I. Bosque & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española II. Las construcciones sintácticas fundamentales-Las relaciones temporales aspectuales y modales*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 1779-1806.

TRUJILLO, R. (1971): “Notas para un estudio de las preposiciones españolas”, *Thesaurus* XXVI, pp. 234-279.

VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.

VEZ JEREMÍAS, J. (2004): “Aportaciones de la lingüística contrastiva” en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 147-163.

VICENTE LOZANO, J. A. (2000): “Esbozo de un estudio diacrónico de los sistemas fonológicos del español y del francés. El caso de la yod contemporánea”, *Revista española de Lingüística* 2, pp. 397-425.

VV. AA. (1855) : *Grammaire malgache rédigée par les missionnaires catholiques de Madagascar*, Île Bourbon: Établissement malgache de Notre Dame de la Ressource.

ANEJOS

Anejo I. El español como carrera universitaria

Entre las seis universidades presentes en Madagascar, la Universidad de Antananarivo es la única que cuenta con un departamento de Filología Hispánica en la Facultad de Letras y Humanidades.

Desde su apertura en 1980 hasta hoy en día, el departamento de Filología Hispánica tiene como principal objetivo formar a futuros lingüistas profesionales de la enseñanza y a especialistas de la lengua y cultura española, por lo que los estudios hispánicos contemplan dos tipos de especializaciones: la de la enseñanza-aprendizaje del español, y la del español específico, que abarca los ámbitos del turismo, de los negocios y de la traducción.

A partir del curso académico 2014-2015, se abrió el estudio de posgrado denominado *Máster en estudios pluriculturales y enseñanza de lenguas extranjeras* en colaboración con los departamentos de Filología alemana, rusa e inglesa. Dicho año es clave para el departamento por la adopción del nuevo sistema Licenciatura-Máster-Doctorado, si bien, hasta el momento, no se ofrecen estudios de doctorado por falta de personal académico. De hecho, el número de profesores del departamento, -la mayoría formados en Francia y algunos en universidades españolas (Gil Villa y Raharivola (2014: 375)-, no ha variado tanto en esta última década, ya que en 2007, trabajaban en el departamento quince profesores (Razafimbelo, 2007: 397-398) y, actualmente, diecisiete⁹³. Por tanto, los estudiantes de español han recibido de los mismos profesores la formación apropiada, cuyo objetivo final es prepararse para la labor docente y llegar a ser un profesional más de la enseñanza.

El departamento pone a disposición de sus alumnos un plan de estudios que se extiende sobre los tres años para la obtención del título *-Licence-*, que permite ejercer como profesores de español en los colegios e institutos. Gil Villa y Raharivola (2014: 374) puntualizan que la programación para la enseñanza del español en la universidad cubre los niveles B1-C1 del MCER, ya que los estudiantes que emprenden la carrera de Filología Hispánica se incorporan en este departamento con un nivel B1, después de cursar tres años de español como LE en sus estudios preuniversitarios.

Entre las asignaturas que se imparten para la formación del profesorado destacan la Lingüística General y Aplicada, Civilización Española, Gramática, Lengua y Literatura, Metodología de la Traducción, Didáctica de las Lenguas y Psicopedagogía, prácticas junto con otros idiomas como el malgache, francés, inglés e italiano.

⁹³ Datos obtenidos de la secretaría del departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Antananarivo.

En relación con las prácticas, el departamento de Estudios Hispánicos mantiene una estrecha colaboración con dos institutos públicos de Antananarivo -Lycée Jean Joseph Rabearivelo, Lycée Galliéni Andohalo- para que, desde el segundo año hasta el tercer año de carrera, los estudiantes realicen prácticas docentes en estos centros, con el objetivo de familiarizarse con el mundo de la enseñanza y, al mismo tiempo, con el mundo laboral (Gil Villa & Raharivola, 2014: 374).

La adquisición de las preposiciones por parte de los estudiantes universitarios

Según el plan de estudios del departamento, se imparten clases de Gramática durante los dos⁹⁴ primeros años de carrera, con una carga lectiva de 50 horas anuales, equivalentes a 5 ECTS, basada únicamente en las horas lectivas del profesor.

Los aspectos gramaticales que se analizan son:

Primer año de carrera (50h/año = 5ECTS)	Segundo año de carrera (50h/año= 5ECTS)
<ul style="list-style-type: none"> - Acentuación española - Las preposiciones - Los clíticos - El imperativo - Los diminutivos - Los tiempos del pasado - Traducción de “on” francés - Los relativos - El subjuntivo - <i>Ser y estar</i> - Correlaciones temporales 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbos regulares e irregulares - Los cuantificadores propios - Los artículos indefinidos, definidos, “lo” - Usos regidos de las preposiciones - Los demostrativos - Traducción de “c’est....qui/que” - La forma pasiva - Propositiones subordinadas - Perífrasis verbales con infinitivo y gerundio - Repaso de los tiempos verbales

El tema que nos interesa, el de las preposiciones, solo se estudia en los dos primeros años de carrera. Se hace un estudio detallado y profundizado de las mismas dentro del marco de la gramática tradicional, es decir, mediante una descripción gramatical individualizada de los usos de las preposiciones más utilizadas del español, que son *a, en, de, con, por, para*. Se examina el carácter funcional de ciertas preposiciones como *a* delante del CD y CI, los usos básicos relacionados con el espacio, el tiempo, y diversas nociones como el instrumento, el modo, la causa, la finalidad, la compañía, etc. También, se enseñan algunos usos idiomáticos de las

⁹⁴ Según los datos sobre el plan de estudios del departamento de Filología Hispánica de parte de la Secretaría de Alumnos de la Facultad de Letras y Humanidades de la Universidad de Antananarivo. Véase anejo VII.

preposiciones, usos relacionados precisamente con el régimen preposicional de verbos y adjetivos mediante un listado de verbos que exigen una determinada preposición.

Se observa una diferencia de acercamiento metodológico entre lo aplicado en el aula universitaria y lo propuesto por el PCIC, en el sentido de que en el PCIC no se ha indicado un tratamiento concreto y especificado de cada preposición. De hecho, el PCIC aboga por que el estudio de las preposiciones debe ser planteado desde un punto de vista léxico. En la descripción de los niveles de referencia, se presentan los usos básicos de las preposiciones bajo las etiquetas de nociones espaciales y temporales en los niveles A1-A2⁹⁵. Se puede observar que en estos niveles iniciales, los estudiantes tienen que aprender los usos básicos de las preposiciones a través de conceptos léxicos como el origen, el movimiento, el estado o la dirección-orientación. De hecho, las preposiciones aparecen junto con las locuciones preposicionales y adverbiales, lo que significa que su adquisición es similar a la de los adverbios de lugar como *cerca*, *lejos*, *aquí*, *allí*. Asimismo, en los niveles B1-B2⁹⁶, se asocia el estudio de las preposiciones con los mismos criterios léxicos de la localización espacial, del movimiento, de la dirección, del origen, con la diferencia de que van acompañados de verbos para expresar la noción denotada en los cuadros (aproximarse a: dirección; proceder de: origen; etc.). Esta asociación introduce a los estudiantes al concepto de rección preposicional por parte de algunos verbos, sustantivos y adjetivos del español, que se presenta bajo la forma de complementos preposicionales regidos en los niveles C1-C2⁹⁷, esta vez, incluida en la parte gramatical por tratar este aspecto con las funciones sintácticas de los complementos (CD, CI, CRP).

A través de esta breve descripción, podemos afirmar que la instrucción gramatical en el ámbito universitario malgache sufre un estancamiento metodológico frente a la evolución de la enseñanza de lenguas que se observa en otros países. La tendencia a aprender únicamente la forma no permite a los estudiantes, futuros profesores, asociar lo aprendido con las competencias pragmáticas y discursivas. Es más, el aprendizaje memorístico de las asociaciones verbales con preposiciones no favorece una adquisición analítica por parte del estudiante, de

⁹⁵ Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_inventario_a1-a2.htm#p3 [Fecha de consulta: 08/03/2017]. Los cuadros 3.3. - 3.5., 3-8. tratan los usos espaciales de las preposiciones “en, entre, a, desde, hasta, por, de” y el cuadro 4.1. presenta los usos temporales de las preposiciones.

⁹⁶ Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_inventario_b1-b2.htm#p3 [Fecha de consulta: 08/03/2017]: § 3, para los usos espaciales y cuadro 4.1., para las referencias temporales.

⁹⁷ Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_c1-c2.htm [Fecha de consulta: 08/03/2017]: cuadro 12.2. Complementos.

modo que se considera que todo verbo de movimiento se construye siempre con la preposición *a*, independientemente de la función pragmática que pueda denotar. Del mismo modo, existe una fuerte tendencia a generalizar que el verbo *pensar* se realiza siempre con la preposición *en*, o el verbo *soñar* se combina siempre con la preposición *con*, sin atender a sus formas transitivas directas. Por tanto, una ampliación del nivel del diseño curricular hasta el nivel C2 permitiría abarcar este aspecto de posibilidad de alternancia entre las formas preposicionales y las formas directas que, sin lugar a dudas, ofrecería a los futuros profesores los conocimientos necesarios para enfrentar el aula de ELE.

En esa misma línea, reducir el acercamiento de las preposiciones al léxico para lograr una competencia comunicativa, como lo presentado en el PCIC, tampoco sería de gran ayuda para este grupo de estudiantes, teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden alcanzar. Podría resultar problemático e incómodo a la vez para el profesor no poder aportar explicación alguna de los aspectos gramaticales. Por tanto, estamos de acuerdo con Cano Ginés (2010: 44) cuando afirma que “ni el enfoque comunicativo funciona sin atención a la forma, ni la forma a secas es capaz de ofrecer al alumno de lenguas extranjeras las competencias que debe adquirir”. Lo que implica que sea menester adoptar un nuevo acercamiento a la enseñanza de la gramática en el aula sin olvidar ni la forma ni el contenido, para que el futuro profesor tenga las herramientas necesarias, tanto lingüísticas como pragmáticas, y que sepa manejarlas eficientemente.

A parte del enfoque metodológico adoptado por el propio docente, juega un papel importante el tipo de materiales utilizados para la formación universitaria. Al respecto, analizaremos, a continuación, los manuales que sirven de base para la enseñanza de la gramática para alcanzar el objetivo anteriormente dicho.

a. Diferencias de usos gramaticales entre español peninsular y español de América (1999)

Fruto de la labor de Isabel Bueso *et al.* en cooperación con la editorial Edinumen (Madrid), este manual está completamente focalizado en los aspectos sintácticos de la lengua española. Consta de veinte capítulos. El capítulo decimoquinto (pp. 45-50) está dedicado especialmente al estudio de las preposiciones. Se define lo que es una preposición y principalmente su función, seguido de la enumeración de las 19 partículas consideradas como preposiciones en la lengua española.

A continuación, se presentan los usos preposicionales según el orden alfabético quedando fuera de esta presentación las preposiciones *cabe*, *según*, *so* mencionadas entre las 19 partículas. En cuanto a la presentación propiamente dicha de los usos preposicionales, se describen los usos espaciales, temporales y nocionales. A veces, se complementa con un cuadro en el que se expone las posibles oposiciones entre preposiciones, como *a/de* o *a/en* (p.45). Un aspecto que distingue este manual de otros radica en la peculiar atención que pone en la variante más usada

en los países hispanoamericanos entre una preposición y otra equivalente, por ejemplo, es más frecuente el uso de *delante de* que el de *ante* (p. 46) o también la tendencia al dequeísmo o queísmo en Hispanoamérica (p. 50).

Una característica observable en este manual es el hecho de centrar su estudio en los usos básicos relacionados con las propiedades interpretativas de las preposiciones. En otras palabras, no se menciona la posibilidad de que algunas realizaciones de ciertas preposiciones están vinculadas con meras marcas de función sintáctica tales como la *a* delante del CD con rasgo humano o CI, o la preposición *por* introductora del agente de la pasiva. En esa misma línea, el manual carece de aspectos ligados al régimen preposicional.

Podemos decir que este manual es importante para asentar las bases gramaticales dado su contenido muy básico. De hecho, la distinción de usos gramaticales a la que se refiere el título del manual descansa en tendencia de uso de una preposición u otra en España y en Hispanoamérica.

b. Gramática práctica del español actual. Español para extranjeros (2008)

Destinado al estudio de la sintaxis para aprendientes extranjeros, tal como está expresado en su portada, apareció en 2008 publicado por la editorial SGEL (Madrid), cuyos autores son Ramón Sarmiento González y Aquilino Sánchez Pérez.

Está compuesto de 20 temas relacionados con los elementos constituyentes de la frase (artículo, sustantivo, adjetivo, verbo, etc.) y apéndices que atienden a algunos aspectos usuales del español como los numerales, los gentilicios y las medidas del tiempo.

El tema decimotercero del manual trata las preposiciones (pp. 170-181) en tres partes: la primera parte consiste en la enumeración de los elementos considerados como preposiciones (preposiciones simples y locuciones prepositivas) seguida de un cuadro representativo de las preposiciones más utilizadas del español actual *de, en, a, por, con*, según el corpus de referencia *Cumbre-20* (pp. 170-171); la segunda parte especifica la función relacionante de las preposiciones (p. 171) y la tercera parte consiste en la descripción del significado de la relación establecida por las preposiciones (pp. 172-181). En esta tercera parte, se presentan los usos preposicionales destacando la diferencia entre los valores semánticos generales y los valores semánticos específicos.

Los valores semánticos generales hacen referencia a las relaciones espaciales y temporales de las preposiciones mediante una presentación de las preposiciones que especifican la existencia de movimiento, por una parte, y aquellas que carecen de movimiento, por otra parte. Entre las que denotan movimiento, en primer lugar, se presentan las preposiciones que expresan aproximación al límite como *a, hasta, contra, para*. En segundo lugar, se enseñan aquellas que denotan origen, procedencia o alejamiento del límite como *de, desde*. En tercer

lugar, se estudia el valor espacial de *por*, considerada como preposición que no señala ni aproximación ni alejamiento, en términos de los propios autores (p. 173). Después de esto, continúa la presentación con las preposiciones que carecen de movimiento empezando por señalar la relación de verticalidad y horizontalidad existente en las preposiciones *ante/bajo*, *sobre/tras* para, luego, terminar esta subparte con la presentación de las preposiciones que denotan situación no orientada *con*, *sin*, *en*, *entre*, *según*.

En el siguiente apartado, se presentan los valores semánticos específicos de las preposiciones, es decir, usos distintos a los espaciales y temporales. Aparecen en ello las realizaciones de las preposiciones en expresiones fijas de lugar (a la derecha, al norte); como marcador funcional en el caso de *a*, delante de un CD de persona o delante de un CI (p. 175), en las construcciones sintácticas como [*a* + Inf] con valor imperativo, [*de* + Inf] con valor condicional (p. 177), [*con* + Inf] con valor concesivo o condicional (p. 176), [*estar* + *para* + Inf] denotando el inicio de una actividad (p.179); en los usos nocionales que abarcan la finalidad, el precio, el modo, el instrumento, la profesión, la distribución, la compañía, el encuentro, el enfrentamiento, la posesión, la materia, el precio, la profesión, la reciprocidad, la causa, la equivalencia, el tema, etc. Los casos de régimen preposicional, por otra parte, aparecen entre los valores semánticos específicos. Un aspecto muy positivo al respecto, desde nuestro punto de vista, es la contextualización del fenómeno, es decir, integrar la construcción regida dentro de una frase con el objetivo de que el estudiante observe y reflexione sobre el tipo de construcciones en que debería considerar el régimen. Aun así, lejos de caer en una generalización excesiva, creemos que con algunos casos de régimen preposicional es posible establecer un acercamiento entre lo semántico y lo sintáctico, y especificar la diferencia formal entre las construcciones en vez de optar por una disposición distinta con respecto a su presentación en el manual. Tal es el caso de la relación de finalidad denotada por la preposición *para* en el ejemplo *Las leyes útiles **para** la vida cotidiana* (§ 3.2.6c) y el régimen preposicional de la misma preposición en la frase *Persona no apta **para** el deporte* (§ 3.2.6h). Otro caso que puede inducir a error al estudiante en su proceso de reestructuración del *input* es la falta de claridad respecto a la presentación de los casos de régimen. Tomamos como ejemplo el caso siguiente: *Solución exigida **por** las circunstancias actuales* (§ 3.2.7m. p. 181). Podría pasar que el estudiante sobregeneralice el caso y considere que el verbo *exigir* rige la preposición *por* y no toma en cuenta la categoría gramatical de la palabra *exigida* en esta construcción. Por tanto, convendría prestar más atención en los casos propensos a confundir al estudiante e ilustrar a partir de construcciones menos ambiguas.

Como señalan los autores en el prólogo, este manual de gramática está dirigido “aux lycéens, aux étudiants [...] de Grandes Écoles, de faculté”, aquellos que están interesados por la lengua española. Les sirve para acercarse a la gramática española y para explicar las similitudes y divergencias entre el francés y el español mediante el mecanismo de traducción; por lo tanto, podemos calificarlo como una gramática contrastiva, si bien hace más hincapié en los aspectos de la lengua española.

Resulta evidente, como refleja el título, que el manual está escrito en francés, de hecho el uso del español se reduce a la presentación de los ejemplos. Por lo que parece, todas las frases españolas que ilustran la parte teórica están traducidas al francés.

En este manual, el tema de las preposiciones va del capítulo cuarenta al capítulo cuarenta y cuatro (pp. 332-390): el capítulo cuarenta dedicado a la preposición *a*, el cuarenta y uno a *de*, el cuarenta y dos a *en*, el cuarenta y tres a *para/por*, el cuarenta y cuatro a las demás preposiciones y a la preposición *chez* del francés.

A lo largo del capítulo, se clasifican los valores de las preposiciones en usos locativos, usos temporales y usos nocionales, que incluyen construcciones que se realizan con preposiciones.

Una de las ventajas de este manual es la presentación profundizada de los aspectos peculiares del español, como el carácter funcional de las preposiciones *a* con el CD y CI, *de/por* cuando introduce el CA. Por ejemplo, se han dedicado varios epígrafes para enseñar el uso obligatorio de la preposición (§ 383; § 388) como marcador funcional y también su posible omisión (§ 389-391). También, se presenta un estudio comparativo entre las preposiciones *para* y *por* mediante un cuadro que recoge los usos similares (§ 452) y distintivos (§ 451) entre ambas preposiciones. A partir de las frases traducidas al español, se espera que el estudiante reconozca la similitud o la divergencia sobre los usos preposicionales de las dos lenguas.

Desde el punto de vista de los contenidos, nos parece un manual completo ya que aparece en él las posibles combinaciones preposicionales, como también las locuciones adverbiales (§ 407; § 420), expresiones idiomáticas (§ 450.6) y también las construcciones subordinadas de infinitivo encabezadas por una preposición (§ 410; § 425; § 457; § 469).

En cuanto a los fenómenos de régimen preposicional, no se utilizan términos como régimen preposicional, los autores prefieren hablar de sustantivos que se construyen con *a* para expresar el sentimiento; con *en*, para denotar un movimiento metafórico; o también con *con* para expresar la conformidad o la comparación. Por lo tanto, no se alude a la existencia del régimen preposicional por algunos verbos, ni adjetivos ni sustantivos, solo se habla de construcciones o combinaciones de verbos, adjetivos y sustantivos con preposiciones que denotan nociones específicas con respecto al significado de las preposiciones. Esta manera de

acercarse a las formas sintácticas nos parece interesante al intentar buscar el punto de encuentro entre las construcciones preposicionales esquemáticas y las más sustantivas; por lo que la percepción mental de algunas construcciones regidas se lleva de la misma manera que las construcciones regladas. Ahora bien, nos preguntamos si dificultaría el aprendizaje al estudiante francoparlante el hecho de saber que en el sistema lingüístico del español existe un complemento denominado de régimen preposicional., que la gramática francesa sigue incluyendo entre los circunstanciales (Piron, 2014: 531). En nuestra opinión, debería utilizar las terminologías adecuadas a la lengua española para no confundir al estudiante a la hora de identificarlo y enseñarlo después. De hecho, uno de los objetivos de este manual es ayudar al estudiante a explorar las divergencias entre las dos lenguas, creemos que atender a las diferencias terminológicas es fundamental para que el estudiante lo tenga en cuenta desde el principio.

d. Grammaire de l'espagnol moderne (1997)

Elaborado y editado en Francia, este manual presenta también la totalidad de su contenido en francés: presentación de las reglas y las explicaciones en francés. Al igual que el manual de Gerboin y Leroy, se dan los ejemplos sacados de obras literarias y de algunas prensas en español seguidos de su traducción en francés.

El capítulo catorce (pp. 251-269) está dedicado exclusivamente al tema de las preposiciones. En primer lugar, se enumeran las veintidós preposiciones simples y las locuciones prepositivas del español con sus equivalencias en francés, pero a lo largo del capítulo solo se tratan con profundidad las preposiciones más utilizadas del español: *en, a, de, por, para, con*.

Al igual que los demás manuales, la presentación de los usos preposicionales se estructura en torno a los valores principales relacionados con el espacio, de los que derivan los valores nocionales o idiomáticos cuando aparecen en construcciones con verbos y adjetivos en que la relación establecida posee una cercanía semántica con lo espacial. Por lo tanto, se puede observar una base cognitiva a la hora de abordar el tema de las preposiciones, ya que se pone en evidencia que el significado espacial es central, del que parte el resto de los usos. Ejemplificamos lo dicho mediante los casos siguientes:

- Se presenta que el valor principal de *en* es la ubicación espacio-temporal, del que deriva la realización con verbos como *fijar, establecer*, etc. por ejemplo (§ 216).
- Se enseña que *a* denota desplazamiento hacia un límite; de ahí surgen particularmente las construcciones perifrásticas (§ 219e).

- Se demuestra que la preposición *de* indica procedencia, lo que explica la aparición de extensiones de origen o de causa (§ 222), la pertenencia (§ 223), el modo o el agente (§ 224).
- Se presenta que *por* expresa el lugar de paso y la causa. Entre los valores derivados de éste se destacan el medio, el agente, el cambio (§ 230).
- *Con* denota principalmente la compañía. De ahí vienen motivados los usos nocionales de medio, de modo o de caracterización (§ 237).

Otra similitud observada con respecto al manual de *Gramática práctica del español actuales* la inclusión de las construcciones de régimen preposicional entre los valores nocionales de la preposición, por ejemplo *por* introduce el objeto del sentimiento en temer por algo, envidia por algo/alguien o la causa y finalidad en luchar por/esforzarse por (p. 236).

En este manual, hay una alta atención a los usos contrastivos de las preposiciones en español y en francés. Cogemos tres casos que ilustran este fenómeno:

- En español se usa *en* con adjetivos que expresan un orden (primero en, último en), en cambio en francés se usa *à* (p. 220)
- En español se emplea *a* delante del complemento infinitivo de verbos de desplazamiento; en francés se utiliza una construcción directa (p. 222)
- En español, la estructura [estar + para + Inf] posee significados distintos en francés: *être en état de*; *être bon à*; *être sur le point de* (p. 242).

Este manual se centra en las oposiciones entre preposiciones con vistas de resaltar los matices significativos: *a/en* con respecto a la situación espacial; también *en/dentro*; *desde/desde hace* con relación al dominio temporal; *de/con/a* al individualizar un objeto; *por/para* en la expresión del tiempo.

También ofrece como la *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain* las traducciones de la preposición *chez* de la lengua francesa, ya que el español no cuenta con esta partícula en su sistema. Su traducción depende del contexto en el que aparece. Un aspecto que nos parece muy positivo al tratar esta partícula es el hecho de introducirla en varios contextos para destacar esta diversidad de traducción al español: *He vivido tres meses en su casa (J'ai habité trois mois chez elle)*; *Lo llevo al doctor (Je l'amène chez le médecin)*; etc. Esto permite al estudiante reflexionar sobre el funcionamiento del español.

Una de las características particulares de este manual es su atención a la diferencia de régimen verbal entre el español y el francés. Señala que varios verbos en español no comparten el mismo régimen preposicional que el francés. Por lo tanto, se ofrece una lista de construcciones de verbos y adjetivos de régimen preposicional de los más utilizados en el español actual con sus equivalentes en francés con el propósito de hacer hincapié en esas

diferencias. Al respecto de esto, queremos precisar que dicho cuadro contrastivo resulta interesante para trabajar la memorización, pero esto no permite al estudiante comparar y reflexionar sobre la estructura semántica de las construcciones en las dos lenguas. En consonancia con este fenómeno, nos planteamos si no habría sido mejor sacar provecho del valor central con arreglo a la perspectiva cognitiva para motivar la presencia de una determinada preposición con un determinado verbo, y reservar este apartado a aquellas construcciones que no puedan explicarse a partir del significado básico locativo para evitar una lista tan larga que no favorece la reflexión, sino que se limita a fomentar el aprendizaje memorístico cuya eficiencia es de corto plazo.

e. Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento (1993)

Compuesto de once temas, dos apéndices y un índice alfabético de partículas, en este manual, el tema de las preposiciones se aborda en el segundo apéndice del manual que va de la página 231 a la página 244. En la presentación del tema, el autor comienza por destacar lo difícil que puede ser los usos preposicionales para un estudiante de ELE⁹⁸. Partiendo de la observación del propio autor, cabe preguntarse si no sería un poco contradictorio avanzar tal afirmación para luego relegar el estudio de las preposiciones en el apéndice del libro, o si sería restarle importancia al tema. No obstante, entendemos su postura ya que propone hacer un repaso y consolidar los valores preposicionales que pertenecen a la gramática. A eso se refiere precisamente cuando habla de los valores y usos de las preposiciones más comunes del español (p. 231) y de dejar al uso diario de la lengua que se ocupe de los valores idiomáticos. En ese caso, hay que tener en cuenta el contexto geográfico, ya que a esto subyace una necesidad de contacto permanente con la LO que solamente se podría contemplar en situación de inmersión. De ninguna manera queremos decir que este manual no se adecua al contexto del aula malgache ya que el profesor tiene la total libertad de escoger un manual específico en función de su perspectiva pedagógica. Por encima de todo eso, comprendemos perfectamente la dificultad de encontrar manuales dedicados a la sintaxis en un país tan lejano.

En resumen, están presentados en este manual las cinco preposiciones más utilizadas del español *a, por, para, en, de*. Se enseñan los valores locativos básicos, luego los usos específicos de cada preposición. Los usos específicos abarcan la combinación de las preposiciones con nociones diversas (causa, finalidad, medio, etc.) y con expresiones y construcciones perifrásticas.

Se muestran en este manual algunos aspectos relacionados con el régimen preposicional de *en* (§ 4 p. 242), el único apartado donde se habla de construcciones regidas. De hecho, el

⁹⁸ *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento* de Juan Felipe García Santos, Universidad de Salamanca y Santillana S.A. 1993, p. 231.

autor afirma que se refiere a este tipo de construcciones cuando habla de los casos más complejos de las preposiciones españolas, cuyo aprendizaje es cuestión de vocabulario.

Una de las ventajas de este manual, es la existencia de un cuadro de ejercicios que permite al alumno comprobar si ha asimilado el tema y que permite al profesor un ejercicio de retroalimentación. En los ejercicios, están presentes tanto los valores generales como las construcciones regidas estudiadas en la teoría. El análisis de este manual nos permite afirmar que es un manual importante para asentar los valores generales de las preposiciones más utilizadas del español.

A modo de síntesis, diríamos que hay una diferencia de planteamiento del paradigma de la preposición entre los manuales de gramática, sobre todo entre los manuales elaborados por autores españoles y manuales confeccionados por autores franceses. Los manuales editados en España se caracterizan por su brevedad, es decir, por las pocas páginas dedicadas al tema. Se limita a diseñar los aspectos básicos y esenciales para entender el funcionamiento del sistema preposicional del español; de hecho, hay cierta tendencia a no hablar del régimen preposicional. En cambio los manuales elaborados en Francia extienden el tema sobre más de cincuenta páginas. Esta tendencia se explica por el hecho de que los manuales editados en España están dirigidos a todos los estudiantes de español como LE, independientemente de su país de origen; mientras que aquellos que han sido confeccionados en Francia son manuales con inclinación contrastiva cuyos contenidos atienden a traducciones y equivalencias entre el español y el francés, y están dirigidos a estudiantes francoparlantes; por lo tanto, cada tema del manual es voluminoso. Al utilizar los manuales que atienden a la lengua francesa, tenemos que tener en cuenta el grado de dominio de dicha lengua por los estudiantes, ya que llevarles al terreno de la lingüística de contrastes implica entrar en la diferenciación de la conceptualización de los fenómenos en ambas lenguas. De hecho, lo que el español ve como un desplazamiento (*Me paseo **por** la calle*), el francés lo concibe como un contenedor (*Je me promène **dans** la rue*). Cognitivamente, el francés da prominencia a la naturaleza semántica del término (la rue), mientras que el español relaciona la presencia de la preposición con el elemento regente (pasearse). Tal como advierte García Santos (1993: 231), la gramática contrastiva puede ser ventajosa en el inicio del aprendizaje, pero para estudiantes de nivel avanzado convendría el adentrarles en la sintaxis de la LO y ayudarles a reflexionar sobre el funcionamiento de dicha LO. Desde el punto de vista cognitivo, la gramática de contraste no permite un uso constante de la LO, por la sencilla razón de recurrir a las equivalencias; sin embargo, el afianzamiento del conocimiento gramatical solo se contempla en los enfoques basados en el uso.

Anejo II. Presentación de los datos de los informantes.

FICHA SOBRE LOS INFORMANTES

Números: 27

Profesión: Profesores de español

Sexo: 18 mujeres y 9 hombres

Edad: entre 21 y 36 años

Años de estudios de español: entre 6 y 8 años

Formación académica: 3 años de estudios del español en colegio/instituto + 3 años (Obtención de la *Licence*⁹⁹)

Años de enseñanza del español: entre 6 meses y 9 años (con un promedio de 7 años)

Lugares de trabajo: colegios e institutos (públicos y/o privados)

Idiomas de enseñanza: Español/francés/malgache

⁹⁹ Título requerido para poder empezar a trabajar como profesor de español en Madagascar. No obstante, algunos profesores han podido cursar algunos años más compaginando estudios y trabajos.

Anejo III. Plantillas utilizadas para las pruebas.

Primer cuestionario: NIVEL B2.

Hombre / Mujer

Edad:

Lengua materna:

Lengua de enseñanza:

Profesión: Profesor/a – Estudiante (indicar su nivel en la universidad)

¿Cuántos años lleva usted estudiando español?

¿Cuántos años lleva usted enseñando español?

¿Enseña usted español en el colegio/instituto/academia de lenguas/universidad?

¿Qué manuales usa usted para enseñar español? (indicar título, editorial, y año de edición si posible)

Prueba A.: Elija la opción correcta y explique justo después por qué ha elegido esa opción.

- 1) He visto Elena esta mañana
He visto a Elena esta mañana
- 2) Ella ha insistido quedarse a vivir con nosotros.
Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros.
Ella ha insistido de quedarse a vivir con nosotros.
- 3) Le advertí del peligro.
Le advertí por el peligro.
Le advertí el peligro.
- 4) Cuando un animal es criado a la alimentación debe ser nutrido.
Cuando un animal es criado para la alimentación debe ser nutrido.
Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido.
- 5) Luis está obsesionado con el cine.
Luis está obsesionado por el cine.
Luis está obsesionado del cine.
- 6) Nos vamos a casa ahora.
Nos vamos en casa ahora.

- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas.
Este regalo es para María. Se lo compré para aprobar todas las asignaturas.
Este regalo es para María. Se lo compré a aprobar todas las asignaturas.
- 8) ¿Por qué estás enfadado por Antonio?
¿Por qué estás enfadado de Antonio?
¿Por qué estás enfadado con Antonio?
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos.
En esta asociación, luchamos de mejorar la calidad de vida de los vecinos.
En esta asociación, luchamos por mejorar la calidad de vida de los vecinos.
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado de ser actriz.
Mi hermana Carla siempre ha soñado en ser actriz.
Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz.
Mi hermana Carla siempre ha soñado ser actriz.

Prueba B.: Composición escrita

Alguna vez, realizó un viaje del que se acuerda hasta ahora. Descríbanos cómo fue ese viaje (el medio de transporte, el recorrido, el motivo del viaje, etc.) 150 a 180 palabras.

Segundo cuestionario: NIVEL C2.

Prueba A.: Elija la opción correcta y explique justo después por qué ha elegido esa opción.

- 1) ¿Por cuánto te salió la reforma de la casa?
¿A cuánto te salió la reforma de la casa?
¿Cuánto te salió la reforma de la casa?
- 2) Soy muy aficionado a la natación.
Soy muy aficionado por la natación.
Soy muy aficionada de la natación.
- 3) Entró en el restaurante para camarero, ahora es el dueño.
Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño.
Entró en el restaurante por camarero, ahora es el dueño.
- 4) Pablo está feliz para la llegada de su hermanita.
Pablo está feliz con la llegada de su hermanita.
Pablo está feliz de la llegada de su hermanita.
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió para entre la espesa niebla.
Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió de entre la espesa niebla.
Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla.
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú.
Tienes que mirar por tu hermano, que es más pequeño que tú.
Tienes que mirar tu hermano, que es más pequeño que tú.
- 7) Nos negamos de colaborar.
Nos negamos con colaborar.
Nos negamos a colaborar.
Nos negamos colaborar.
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que a ella, sería capaz de cualquier cosa.
Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que por ella, sería capaz de cualquier cosa.
Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que para ella, sería capaz de cualquier cosa.

9) Está convencida en que Ricardo vendrá a echarle una mano.

Está convencida que Ricardo vendrá a echarle una mano.

Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano.

10) Ha salido a su padre en lo dormilón que es.

Ha salido a su padre por lo dormilón que es.

Prueba B.: Composición escrita

Usted fue alguna vez testigo de un accidente. Cuéntenos lo que pasó y vio exactamente en aquel momento. (150 a 180 palabras).

Anejo IV. Transcripciones de las pruebas gramaticales.

PRUEBAS A

A1_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana: A porque con el complemento directo de persona hay que poner siempre la preposición “a” delante
- 2) Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros: con el verbo insistir utilizamos la preposición “en”
- 3) Le advertí del peligro: advertir de algo
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación, debe ser nutrido: hay una razón por qué el animal debe ser nutrido
- 5) Luis está obsesionado por el cine: obsesionar por algo
- 6) Nos vamos a casa: el verbo ir es un verbo de acción pues es la preposición a que va con él aquí
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré para aprobar todas las asignaturas: implica una meta.
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio?: estar enfadado con alguien
- 9) En esta asociación, luchamos por mejorar la calidad de vida de los vecinos: luchar por algo
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz: soñar con

A1_{C2}

- 1) ¿A cuánto te salió la reforma de la casa?: para preguntar una cantidad de algo, usamos ¿a cuánto? en general
- 2) Soy muy aficionado de la natación: ser aficionado de algo
- 3) Entró en el restaurante para camarero, ahora es el dueño: un restaurante destinado para camarero
- 4) Pablo está feliz con la llegada de su hermanita: estar feliz con algo
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla: la carretera está llena de niebla, de repente entre la niebla que cubre, salió un coche.
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú: mirar a alguien
- 7) Nos negamos de colaborar: negar de hacer algo
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que, por ella, sería capaz de cualquier cosa: por ella, hay una idea de causa, de razón. Para expresar la causa, se usa la preposición por
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano: convencer de algo
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es: para mostrar el carácter de alguien usamos por lo...que es

A2_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana: preposición A delante de persona
- 2) Ella ha insistido quedarse a vivir con nosotros: insistir + infinitivo
- 3) Le advertí del peligro: preposición adecuada DE
- 4) Cuando un animal es criado para la alimentación, debe ser nutrido: meta
- 5) Luis está obsesionado por el cine: preposición adecuada POR
- 6) Nos vamos a casa ahora: preposición adecuada ir +a

- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas: causa
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio?: preposición correcta: enfadarse con
- 9) En esta asociación luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos: meta, finalidad
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz: soñar con: preposición correcta

A2_{C2}

- 1) ¿Cuánto te salió la reforma de la casa?: precio
- 2) Soy muy aficionado por la natación: aficionarse por
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño: sinónimo de “siendo”
- 4) Pablo está feliz con la llegada de su hermanita: estar feliz con algo
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió de entre la espesa niebla: salir de
- 6) Tienes que mirar por tu hermano, que es más pequeño que tú: no sé explicarlo pero sé qué es por
- 7) Nos negamos a colaborar: negar a: preposición adecuada
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que para ella, sería capaz de cualquier cosa: para = meta
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano: convencer de
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es: causa

A3_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana: a + complemento indicando a una persona
- 2) Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros: no sé explicarlo
- 3) Le advertí del peligro: preposición De adecuada
- 4) Cuando un animal es criado para la alimentación debe ser nutrido: preposición para adecuada
- 5) Luis está obsesionado por el cine: por es adecuado
- 6) Nos vamos a casa ahora: ir +a
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré para aprobar todas las asignaturas: para: meta
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio?: enfadarse con
- 9) En esta asociación, luchamos por mejorar la calidad de vida de los vecinos: luchar por
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz: soñar con

A3_{C2}

- 1) ¿Por cuánto te salió la reforma de la casa? Precio: por
- 2) Soy muy aficionado por la natación: preposición por adecuada
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño: de para designar el empleo
- 4) Pablo está feliz con la llegada de su hermanita: con preposición adecuada
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla: sin explicación
- 6) Tienes que mirar por tu hermano, que es más pequeño que tú: mirar por tu hermano: considerar
- 7) Nos negamos a colaborar: negarse + a
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que por ella, sería capaz de cualquier cosa: preposición por correcta

- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano: sin explicación
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es: sin explicación

A4_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana: A: complemento de objeto
- 2) Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros: EN es la preposición adecuada
- 3) Le advertí del peligro: DE es la preposición adecuada
- 4) Cuando un animal es criado para la alimentación debe ser nutrido: meta
- 5) Luis está obsesionado del cine: De es la preposición adecuada
- 6) Nos vamos a casa ahora: ir a: verbo de movimiento
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas: POR: causa
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio? Enfadarse con
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos: meta
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz: soñar con: preposición adecuada

A4_{C2}

- 1) ¿Cuánto te salió la reforma de la casa? El pronombre interrogativo adecuado
- 2) Soy muy aficionado a la natación: aficionado a: preposición adecuada
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño: entró siendo camarero
- 4) Pablo está feliz con la llegada de su hermanita: estar feliz con: causa
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió de entre la espesa niebla: salir de
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú: aquí el equivalente es cuidar a
- 7) Nos negamos a colaborar: A la preposición adecuada
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que para ella, sería capaz de cualquier cosa: Atribución
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle la mano: Convencer de algo
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es: causa

A5_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana: delante de un COD de persona, A es obligatorio
- 2) Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros: siempre EN después del verbo insistir
- 3) Le advertí por el peligro: causa
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido: por: expresión de causa
- 5) Luis está obsesionado por el cine: por expresa el medio
- 6) Nos vamos a casa ahora: ir a: movimiento
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas: por expresa la causa
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio?: verbo enfadarse con
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos: expresa la meta
En esta asociación, luchamos por mejorar la calidad de vida de los vecinos: verbo luchar por
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz: verbo soñarse se usa con la preposición con

A5C2

- 1) ¿Por cuánto te salió la reforma de la casa?: por expresa el precio
- 2) Soy muy aficionado por la natación: ser aficionado por
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño: de + profesión: ser camarero: siendo
- 4) Pablo está feliz con la llegada de su hermanita: con el adjetivo feliz, se usa la preposición con
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla: entre: preposición
- 6) Tienes que mirar por tu hermano, que es más pequeño que tú: mirar por: en el sentido de considerar/ cuidar
- 7) Nos negamos a colaborar: negarse a
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que para ella, sería capaz de cualquier cosa: destinación meta
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano: expresa la concesión
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es: causa

A6B2

- 1) He visto a Elena esta mañana. Hay que emplear la preposición A delante un complemento de persona
- 2) Ella ha insistido quedarse a vivir con nosotros. Sin explicación
- 3) Le advertí por el peligro. Expresa la causa
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido. Es una frase pasiva
- 5) Luis está obsesionado por el cine. El verbo obsesionado debe ser seguido de por
- 6) Nos vamos a casa ahora. Verbo de movimiento siempre con la preposición A
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré para aprobar todas las asignaturas. Expresa la meta
- 8) ¿Por qué estás enfadado por Antonio? causa
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos. Meta
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz. El verbo soñar suele acompañar de con

A6C2

- 1) ¿Por cuánto te salió la reforma de la casa? precio
- 2) Soy muy aficionado por la natación. El verbo aficionar debe ser seguido de la preposición por
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño. Definición
- 4) Pablo está feliz de la llegada de su hermanita. Sin explicación
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla. Sin explicación
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú. COD de persona
- 7) Nos negamos colaborar. En este caso, los españoles no emplean preposición
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que para ella, sería capaz de cualquier cosa. Punto de vista
- 9) Está convencida que Ricardo vendrá a echarle una mano. Sin explicación
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es. Sin explicación

A7_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana. A delante de un nombre
- 2) Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros. Expresión idiomática: insistir en
- 3) Le advertí del peligro. Advertir alguien de algo
- 4) Cuando un animal es criado para la alimentación debe ser nutrido. Idea de meta
- 5) Luis está obsesionado por el cine. Expresión idiomática: estar obsesionado por
- 6) Nos vamos a casa ahora. Irse + a
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas. Idea de causa
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio? Estar enfadado con alguien
- 9) Empezó a trabajar en una empresa de transportes y en poco tiempo lo despidieron. En + idea de cantidad
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz. Expresión idiomática: soñar con

A7_{C2}

- 1) ¿Cuánto te salió la reforma de la casa?: ¿cuánto cuesta...?
- 2) Soy muy aficionado por la natación. Expresión idiomática ser aficionado por algo
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño. Idea de profesión
- 4) Pablo está feliz con la llegada de su hermanita. Expresión idiomática: estar feliz con algo: con + nombre
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió de entre la espesa niebla. Expresión idiomática salir de expresa la origen
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú. A delante de COD de persona
- 7) Nos negamos colaborar. Negarse hacer algo: expresión idiomática
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que por ella, sería capaz de cualquier cosa. Idea de causa
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano. Estar convencido de algo
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es. Idea de razón

A8_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana. Porque el COD es una persona
- 2) Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros. Porque insistirse se acompaña siempre de la preposición en
- 3) Le advertí del peligro. La advertencia precede el peligro
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido. Antes, estaba mal nutrido así, se lo cria. Causa
- 5) Luis está obsesionado del cine. La preposición de significa pertenencia y obsesión. Tiene un sentido de pertenencia
- 6) Nos vamos a casa ahora. Ir es un verbo de movimiento. Uso de la preposición a
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas. La razón: María aprobó todas las asignaturas
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio? Antonio es la persona contra la que está enfadado
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos. La meta de la asociación
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz. Soñar siempre se acompaña de la preposición con

A8_{C2}

- 1) ¿Cuánto te salió la reforma de la casa? Es el sinónimo de ¿cuánto vale...?
- 2) Soy muy aficionada de la natación. Afición tiene un sentido de pertenencia
- 3) Entró en el restaurante por camarero, ahora es el dueño. Por es el sinónimo de cómo para expresar la cualidad
- 4) Pablo está feliz con la llegada de su hermanita. Expresión idiomática
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió de entre la espesa niebla. La espesa niebla es el punto de partida
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú. COD de persona
- 7) Nos negamos colaborar. No hace falta preposición
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que por ella, sería capaz de cualquier cosa. Por expresa un sentimiento
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano. Convencer de
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es. La razón: su padre es un dormilón

A9_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana. Se debe poner la preposición A porque es un COD de persona
- 2) Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros. Insistir está seguido de la preposición EN
- 3) Le advertí del peligro. Advertir está seguido de la preposición DE
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido. Por porque se trata de una causa
- 5) Luis está obsesionado por el cine. Obsesionar está seguido de la preposición por
- 6) Nos vamos a casa ahora. Ir está siempre seguido de la preposición A
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas. POR porque se trata de causa
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio? Se dice enfadarse con
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos. Para porque es una meta
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado ser actriz. No necesita una preposición después de soñar

A9_{C2}

- 1) ¿A cuánto te salió la reforma de la casa? Sin explicación
- 2) Soy muy aficionado por la natación. Se dice aficionarse por
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño. De porque se trata de carrera
- 4) Pablo está feliz para la llegada de su hermanita. Sin explicación
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla. No se necesita preposición
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú. A porque es una COD de persona
- 7) Nos negamos a colaborar. se dice negarse a
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que para ella, sería capaz de cualquier cosa. Para porque es una meta, una destinación
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano. Se dice convencerse de

- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es. Por porque se trata de una razón

A10_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana. COD de persona
- 2) Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros. Insistir EN
- 3) Le advertí del peligro. Sin explicación
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido. Sin explicación
- 5) Luis está obsesionado con el cine. Actitud
- 6) Nos vamos a casa ahora. Verbo de movimiento +a
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas. Causa
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio? Comportamiento-actitud
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos. Meta
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz. Sin explicación

A10_{C2}

- 1) ¿Por cuánto te salió la reforma de la casa? estimación
- 2) Soy muy aficionado a la natación. Sin explicación
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño. Función- empleo
- 4) Pablo está feliz con la llegada de su hermanita. Actitud
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla.
Localización
- 6) Tienes que mirar por tu hermano, que es más pequeño que tú. Sin explicación
- 7) Nos negamos a colaborar. Negar siempre seguido de A
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que por ella, sería capaz de cualquier cosa.
Finalidad, elección
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano. Sin explicación
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es. Causa

A11_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana= porque sigo la regla gramatical. COD
- 2) Ella ha insistido quedarse a vivir con nosotros.
Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros.
Ella ha insistido de quedarse a vivir con nosotros.
- 3) Le advertí por el peligro. La frase expresa una causa
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido. Es lógico para mí
- 5) Luis está obsesionado por el cine. Porque es la proposición adecuada
- 6) Nos vamos a casa ahora. Ir es un verbo de movimiento
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas. Expresa una razón
- 8) ¿Por qué estás enfadado por Antonio? Una razón
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos.
En esta asociación, luchamos de mejorar la calidad de vida de los vecinos.
En esta asociación, luchamos por mejorar la calidad de vida de los vecinos.
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz. Según la regla gramatical, después de soñar hay que usar la preposición “con”

A11_{C2}

- 1) ¿Cuánto te salió la reforma de la casa? Es mi opinión pero no sé por qué he elegido esta frase
- 2) Soy muy aficionado por la natación. Es lógico
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño. Es lógico
- 4) Pablo está feliz de la llegada de su hermanita. Es lógico
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla. La frase cuenta
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú. Es lógico
- 7) Nos negamos colaborar. Es lógico
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que por ella, sería capaz de cualquier cosa. Es lógico
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano. Es lógico
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es. Expresa una causa

A12_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana. Delante de un COD que representa una persona empleamos la preposición a
- 2) Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros. Insistir en
- 3) Le advertí del peligro. Advertir De
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido. Voz pasiva
- 5) Luis está obsesionado por el cine. Estar obsesionado por se dice
- 6) Nos vamos a casa ahora. Idea de movimiento
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas. Idea de causa
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio? Enfadado con alguien
- 9) En esta asociación, luchamos por mejorar la calidad de vida de los vecinos. Causa
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz. Se dice aquí Soñar con

A12_{C2}

- 1) ¿Cuánto te salió la reforma de la casa? No sé cómo explicar
- 2) Soy muy aficionado a la natación. Ser aficionado a algo
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño. Sin explicación
- 4) Pablo está feliz de la llegada de su hermanita. No sé explicar
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla. No sé cómo explicar tampoco
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú. COD de persona
- 7) Nos negamos colaborar. Negar se emplea sin preposición
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que por ella, sería capaz de cualquier cosa. Por exprime una causa
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano. Idea de movimiento
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es. Causa

A13_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana: Delante de un complemento directo de persona, se pone obligatoriamente la preposición A.
- 2) Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros: El verbo insistir rige la preposición EN
- 3) Le advertí por el peligro/ Le advertí del peligro: El verbo advertir rige la preposición POR o la preposición DE
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido: Oración pasiva
- 5) Luis está obsesionado con el cine.
Luis está obsesionado por el cine.
Luis está obsesionado del cine.
- 6) Nos vamos a casa ahora: La preposición A indica una dirección
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas: La preposición POR indica una causa
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio?: La expresión “estar enfadado” rige la preposición CON
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos: La preposición PARA indica la meta
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz: El verbo soñar rige la preposición CON

A13_{C2}

- 1) ¿Por cuánto te salió la reforma de la casa?: La preposición POR indica el precio
- 2) Soy muy aficionado a la natación: La expresión “ser aficionado” rige la preposición A
- 3) Entró en un restaurante de camarero, ahora es el dueño: La preposición DE indica la profesión
- 4) Pablo está feliz con la llegada de su hermanita: la preposición CON indica una situación circunstancial
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió de entre la espesa niebla: Las dos preposiciones DE y ENTRE indican la proveniencia en el interior o través de algo
- 6) Tienes que mirar por tu hermano, que es más pequeño que tú: La expresión “mirar por” significa atender o cuidar.
- 7) Nos negamos a colaborar: El verbo negar rige la preposición A
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que por ella, sería capaz de cualquier cosa. La preposición POR equivale a “a favor de”
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano: La expresión “estar convencida” rige la preposición DE
- 10) Ha salido a su padre en lo dormilón que es/ Ha salido a su padre por lo dormilón que es: He elegido las dos frases porque esas dos preposiciones EN y POR indican una causa

A14_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana: complemento de persona
- 2) Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros: insistir en
- 3) Le advertí del peligro: sin explicación
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido: por: para expresar el medio

- 5) Luis está obsesionado por el cine: por: para expresar un sentimiento
- 6) Nos vamos a casa ahora: ir: verbo de acción/de movimiento: IR A
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas: por: para expresar la causa: porque
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio?: expresión: estar enfadado con
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos: para: para expresar la meta
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz: expresión: soñar con

A14_{C2}

- 1) ¿Por cuánto te salió la reforma de la casa?: para indicar el precio
- 2) Soy muy aficionado a la natación: expresión: ser aficionado a
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño: de = como
- 4) Pablo está feliz con la llegada de su hermanita: expresión: feliz con
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió de entre la espesa niebla: salir de
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú: a: complemento objeto de persona
- 7) Nos negamos a colaborar: expresión: negarse a
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que por ella, sería capaz de cualquier cosa: sin explicación
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano: expresión: estar convencido de
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es: por: a causa de: expresa la causa

A15_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana: complemento de persona
- 2) Ella ha insistido quedarse a vivir con nosotros: dos verbos seguidos no hay preposición
- 3) Le advertí por el peligro: causa
- 4) Cuando un animal es criado para la alimentación debe ser nutrido: meta
- 5) Luis está obsesionado por el cine: causa
- 6) Nos vamos a casa ahora: verbo de movimiento
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré para aprobar todas las asignaturas: meta
- 8) ¿Por qué estás enfadado por Antonio? causa
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos: meta
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado ser actriz: dos verbos seguidos no hay preposición

A15_{C2}

- 1) ¿Por cuánto te salió la reforma de la casa?: expresa el precio
- 2) Soy muy aficionado a la natación: ser aficionado a
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño: se dice trabajar de
- 4) Pablo está feliz para la llegada de su hermanita: estar feliz para...
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla: sin explicación
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú: complemento de persona
- 7) Nos negamos colaborar: dos verbos seguidos no hay preposición

- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que por ella, sería capaz de cualquier cosa: causa
- 9) Está convencida que Ricardo vendrá a echarle una mano: sin explicación
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es: sentimiento

A16_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana: COD persona
- 2) Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros: insistir en es una expresión
- 3) Le advertí del peligro: advertir de es una expresión
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido: sin explicación
- 5) Luis está obsesionado por el cine: obsesionar por = interés por
- 6) Nos vamos a casa ahora: ir a: movimiento
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas: resultado
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio?: enfadarse con es una expresión
- 9) En esta asociación, luchamos por mejorar la calidad de vida de los vecinos: luchar por
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz: soñar con

A16_{C2}

- 1) ¿A cuánto te salió la reforma de la casa?: preguntar el precio/ estimación
- 2) Soy muy aficionado por la natación: interés
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño: una función/una calificación
- 4) Pablo está feliz con la llegada de su hermanita: combinación causa: resultado y consecuencia
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla: dos acciones simultáneas, una dura más que otra
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú: COD de persona
- 7) Nos negamos a colaborar: expresión
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que por ella, sería capaz de cualquier cosa: una razón
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano: preposiciones consecutivas
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es: comparativo

A17_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana. Elena complemento directo de persona precisa
- 2) Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros. El verbo insistir siempre está acompañado de la preposición “en”
- 3) Le advertí del peligro. Advertir alguien de lo peligroso que presenta una acción futura
- 4) Cuando un animal es criado para la alimentación debe ser nutrido. Para: la meta
- 5) Luis está obsesionado por el cine. Por: sentimiento
- 6) Nos vamos a casa ahora. Ir a: verbo con movimiento
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas. Por: la causa
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio? Con: acompañamiento
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos. Para: la meta.
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz. El verbo soñar siempre está acompañado de la preposición con.

A17_{C2}

- 1) ¿Por cuánto te salió la reforma de la casa? Por: precio.
- 2) Soy muy aficionado por la natación. Por: sentimiento
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño. De + profesión: expresión de un trabajo temporal.
- 4) Pablo está feliz con la llegada de su hermanita. Con: acompañamiento.
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla. Entre ya es una preposición y no hace falta otra preposición.
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú. Complemento directo de persona precisa.
- 7) Nos negamos a colaborar. A + infinitivo: acción futura.
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que por ella, sería capaz de cualquier cosa. Por: la causa.
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano. El verbo convencer siempre está acompañado de la preposición de.
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es. Por: la causa.

A18_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana. Se emplea la preposición a delante de un CD de persona
- 2) Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros. En: lugar
- 3) Le advertí del peligro. De: asunto
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido. Por: causa
- 5) Luis está obsesionado por el cine. Por: motivo
- 6) Nos vamos a casa ahora. A: movimiento
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas. Por: causa
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio? Con: oposición
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos. Para: finalidad.
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz. Soñar con

A18_{C2}

- 1) ¿Por cuánto te salió la reforma de la casa? Por: precio.
- 2) Soy muy aficionada de la natación. De: tema.
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño. De: profesión.
- 4) Pablo está feliz con la llegada de su hermanita. Con: unión.
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla. Sin explicación.
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú. A: COD de persona.
- 7) Nos negamos de colaborar. De: tema
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que para ella, sería capaz de cualquier cosa. Para: destinación.
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano. Sin explicación.
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es. Por: modo.

A19_{B2}

- 1) He visto Elena: esta es la frase correcta porque el verbo ver no necesita la preposición A
- 2) Ella ha insistido en quedarse a vivir con nosotros: se dice insistir EN algo
- 3) Le advertí por el peligro: en este caso, la frase indica una causa
- 4) Cuando un animal es criado a la alimentación debe ser nutrido: la frase indica dirección es decir el animal va a la alimentación
- 5) Luis está obsesionado por el cine: hay idea de causa en la frase
- 6) Nos vamos en casa ahora: esta frase es justa porque EN es la preposición correcta.
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas: hay idea de causa que ha provocado esta compra
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio?: la frase marca el acompañamiento
- 9) En esta asociación luchamos por mejorar la calidad de vida de los vecinos: es la correcta porque hay idea de causa entonces se emplea POR
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz: soñar necesita la preposición CON

A19_{C2}

- 1) ¿Por cuánto te salió la reforma de la casa? Hay idea de causa en la frase
- 2) Soy muy aficionado por la natación: es la correcta porque hay idea de causa
- 3) Entró en el restaurante por camarero, ahora es el dueño: es la correcta porque todavía hay idea de causa. Quiere ser camarero en el restaurante
- 4) Pablo está feliz con la llegada de su hermanita: idea de acompañamiento: está feliz con algo
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla: salir aquí no necesita ninguna preposición
- 6) Tienes que mirar tu hermano, que es más pequeño que tú: aquí la frase no necesita ninguna preposición
- 7) Nos negamos colaborar: es la correcta porque en español se usa la preposición DE si hay idea de posesión pero aquí no hay esta idea
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que a ella, sería capaz de cualquier cosa: es la correcta aquí porque la preposición A trata de indicar la persona *concernada anteriormente, la persona es Ana
- 9) Está convencida en que Ricardo vendrá a echarle una mano: se dice convencer en algo
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es: hay idea de causa: es lo dormilón entonces ha salido a su padre

A20_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana: delante de un COD de persona, se utiliza la preposición A
- 2) Ella ha insistido de quedarse a vivir con nosotros: insistir es como el verbo hablar que necesita la preposición DE para completar su sentido
- 3) Le advertí por el peligro: aquí se trata de la razón de la prohibición. Se debe usar la preposición POR para expresar la causa
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido: se trata de una frase pasiva en que la preposición POR o DE solamente puede usar
- 5) Luis está obsesionado por el cine: se trata de un amor, sentimiento, una pasión se utiliza POR

- 6) Nos vamos a casa: se trata de una dirección
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré para aprobar todas las asignaturas: se trata de una meta, un objetivo, se usa la preposición PARA
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio?: estar se acompaña con la preposición CON cuando se expresa un sentimiento por alguien, ejemplo estoy contenta con Julia
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos: aquí se habla de un objetivo, se utiliza la preposición PARA
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado en ser actriz: soñar es como el verbo pensar que se acompaña con la preposición EN, pensar EN

A20_{C2}

- 1) ¿Por cuánto te salió la reforma de casa? Se trata de un precio, de un cambio, se usa la preposición POR
- 2) Soy muy aficionado por la natación: una pasión, un sentimiento por una cosa, se usa la preposición POR
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño: el restaurante pertenece al camarero que se vuelve a un dueño, se usa la preposición DE
- 4) Pablo está feliz de la llegada de su hermanita: cuando se trata de la razón en que somos contentos, tristes... empleamos la preposición DE por ejemplo estoy triste de tu ausencia
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla: Detrás de “entre” no se necesita una preposición
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú: delante de un COD de persona, se pone la preposición A
- 7) Nos negamos de colaborar: el verbo “negar” es también como el verbo hablar y insistir que necesita la preposición DE para completar el sentido
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que para ella, sería capaz de cualquier cosa: se usa PARA porque se trata de una destinación, objetivo, sería capaz de cualquier cosa para Ana
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano: es como “estoy acuerdo de que” es la misma forma
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es: itinerario

A21_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana: Elena es un COD de persona entonces hay que poner la preposición delante el nombre de Elena
- 2) Ella ha insistido quedarse a vivir con nosotros: no hay traducción literal. En francés se dice “insistir sur ou de” pero en español insistir + infinitivo es la regla
- 3) Le advertí por el peligro: la frase 2 porque la preposición POR significa A CAUSA DE.
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido: “ser criado por” es una locución
- 5) Luis está obsesionado del cine: el cine es determinado de + el= del cine
- 6) Nos vamos a casa ahora: IR A indica el verbo de movimiento
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré a aprobar todas las asignaturas: “a aprobar” significa gracias a su éxito
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio?: se dice estar enfadado con alguien

- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos: PARA indica el objetivo
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado de ser actriz: se dice soñar de

A21_{C2}

- 1) ¿Por cuánto te salió la reforma de la casa?
¿A cuánto te salió la reforma de la casa?
¿Cuánto te salió la reforma de la casa?
- 2) Soy muy aficionado a la natación: Natación es femenina, no se puede decir AL natación o emplear otra preposición
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño: significa él trabaja como camarero
- 4) Pablo está feliz de la llegada de su hermanita: es ésta pero no sé explicar
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla: es la correcta pero no sé explicar
- 6) Tienes que mirar tu hermano, que es más pequeño que tú: Tu es un pronombre posesivo
- 7) Nos negamos a colaborar: se dice negar a pero no sé explicar
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que para ella, sería capaz de cualquier cosa: PARA indica el destinatario
- 9) Está convencida que Ricardo vendrá a echarle una mano: Ricardo es el sujeto así emplea que es un estilo indirecto
- 10) Ha salido a su padre en lo dormilón que es: dormilón es un lugar

A22_{B2}

- 1) He visto a Elena: si el COD es una persona después del verbo se debe poner la preposición A
- 2) Ella ha insistido quedarse a vivir con nosotros: la estructura de una frase española es diferente. No necesita traducir el DE francés
- 3) Le advertí del peligro: no sé explicarlo
- 4) Cuando un animal es criado a la alimentación debe ser nutrido: es la respuesta más correcta
- 5) Luis está obsesionado por el cine: se utiliza POR porque expresa un gusto
- 6) Nos vamos en casa ahora: se dice ir en casa porque es un caso diferente. No sigue la regla IR A
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas: una razón
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio? Se dice estar enfadado con alguien
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos: utilizamos PARA porque es un objetivo
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado ser actriz: el verbo SER es bastante para indicar una profesión. No necesita una preposición

A22_{C2}

- 1) ¿Cuánto te salió la reforma de la casa? Para preguntar el precio
- 2) Soy muy aficionado por la natación: expresa un gusto
- 3) Entró en el restaurante de camarero, ahora es el dueño: para indicar una profesión
- 4) Pablo está feliz de la llegada de su hermanita: es una expresión española “Estar feliz de algo”

- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla: entre es bastante
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú: después de un verbo se pone a si el COD es una persona
- 7) Nos negamos colaborar: no necesita traducir el DE francés
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que para ella, sería capaz de cualquier cosa: un destino
- 9) Está convencida que Ricardo vendrá a echarle una mano: porque es una frase compleja
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es: expresa una causa

A23_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana: Elena es un complemento indirecto de persona entonces se pone la preposición A delante del nombre
- 2) Ella ha insistido quedarse a vivir con nosotros: no se pone preposiciones entre dos verbos que se suceden
- 3) Le advertí del peligro: se dice advertir alguien de algo, pues la preposición DE y el artículo EL se contracten y nos da DEL
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido: aquí se trata del factor
- 5) Luis está obsesionado por el cine: aquí POR designa el factor
- 6) Nos vamos a casa ahora: el verbo IR es un verbo de movimiento que debe siempre seguido por la preposición A
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré para aprobar todas las asignaturas: la preposición PARA es para decir el objetivo
- 8) ¿por qué estás enfadado por Antonio?: la preposición POR para decir el factor del enfado
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos: la preposición para es para decir el objetivo
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado ser actriz: no se debe poner preposición entres dos verbos que se suceden

A23_{C2}

- 1) ¿Por cuánto te salió la reforma de la casa? Aquí se trata de una duración
- 2) Soy muy aficionado de la natación: se dice aficionado de algo
- 3) Entró en el restaurante para camarero, ahora es el dueño: todos los que entran al restaurante son camarero “para” designa la persona dedicada
- 4) Pablo está feliz de la llegada de su hermanita: DE porque habla de una persona que es la razón de la situación precedente
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla: nunca se pone una preposición delante de la palabra ENTRE
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú: la preposición A está adelante del complemento indirecto de persona
- 7) Nos negamos de colaborar: la preposición DE para introducir el sujeto de la conversación
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que por ella, sería capaz de cualquier cosa: Por ella, aquí es para decir gracias a ella
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano: DE QUE indica la razón
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es: POR aquí es decir la razón

A24_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana: en español cuando se trata un COD de persona tiene que poner un A delante de COD
- 2) Ella ha insistido quedarse a vivir con nosotros: dos verbos se siguen se llevan en infinitivo
- 3) Le advertí por el peligro: porque POR exprime la consecuencia
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido: la preposición POR exprime la causa y a causa de la alimentación que el animal es criado
- 5) Luis está obsesionado por el cine: porque el cine es la causa de obsesión de Luis
- 6) Nos vamos a casa ahora: porque hay movimiento y el verbo de movimiento es IR A
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré para aprobar todas las asignaturas: aquí para exprime la meta se usa PARA
- 8) ¿Por qué estás enfadado de Antonio? Es un verbo que sigue siempre un preposición enfadar de algo/alguien
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos: por aquí, hay la meta de mejorar la calidad de vida de los vecinos entonces se usa para
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado ser actriz: dos verbos que se siguen se llevan al infinitivo

A24_{C2}

- 1) ¿A cuánto te salió la reforma de la casa? Por aquí la respuesta necesita un objeto
- 2) Soy muy aficionado por la natación: no sé cómo explicarlo
- 3) Entró en el restaurante por camarero, ahora es el dueño: es que antes fue camarero del restaurante y ahora es el dueño
- 4) Pablo está feliz de la llegada de su hermanita: idea de la causa. Estar feliz es la causa de la llegada de su hermanita
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla: aquí entre no es un verbo porque el estado del coche entre la espesa niebla está oscuro
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú: hay un movimiento: mirar a alguien / a algo
- 7) Nos negamos a colaborar: el verbo NEGAR A
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que a ella, sería capaz de cualquier cosa: es un sujeto del verbo sería
- 9) Está convencida que Ricardo vendrá a echarle una mano: no sé cómo explicarlo
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es: expresión por lo que sinónimo: por lo tanto

A25_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana: Elena es una persona y cuando el objeto se trata de una persona, se necesita la preposición A ante el objeto
- 2) Ella ha insistido quedarse a vivir con nosotros: no es necesario poner DE porque no es como el francés
- 3) Le advertí el peligro: el peligro es el objeto, así no se necesita la preposición
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido: no sé explicar el porqué
- 5) Luis está obsesionado por el cine: se trata del resultado que provoca el cine entonces se debe usar POR
- 6) Nos vamos a casa ahora: vamos es un verbo de movimiento, la preposición correcta es A

- 7) Este regalo es para María. Se lo compré por aprobar todas las asignaturas: aprobar todas las asignaturas es la razón por la que compré el regalo para María
- 8) ¿Por qué estás enfadado con Antonio? No sé explicar el porqué
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos: expresa una meta así se utiliza PARA
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz: soñar con es la buena expresión

A25_{C2}

- 1) ¿A cuánto te salió la reforma de la casa? Hay estimación y no enseguida pide el precio, es decir hay un cálculo que se hace
- 2) Soy muy aficionado por la natación: una forma pasiva
- 3) Entró en el restaurante por camarero, ahora es el dueño: el trabajo como camarero es temporario así se usa POR
- 4) Pablo está feliz de la llegada de su hermanita: no sé explicar el porqué
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla: es la frase correcta
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú: el objeto es persona, así se necesita la preposición A
- 7) Nos negamos colaborar: no es necesario poner DE porque no es como el francés
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que por ella, sería capaz de cualquier cosa: porque Ana es la razón por la que sería capaz de cualquier cosa
- 9) Está convencida de que Ricardo vendrá a echarle una mano
Está convencida en que Ricardo vendrá a echarle una mano
Está convencida que Ricardo vendrá a echarle una mano
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es: se dice salir por

A26_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana: expresión A + nombre de persona
- 2) Ella ha insistido quedarse a vivir con nosotros: no se utiliza ninguna preposición
- 3) Le advertí por el peligro: expresa una consecuencia
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido: no sé explicar el porqué
- 5) Luis está obsesionado por el cine: no sé explicar el porqué
- 6) Nos vamos a casa ahora: IR + A
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré para aprobar todas las asignaturas: expresa un objetivo
- 8) ¿Por qué estás enfadado de Antonio? No sé explicar el porqué
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos: idea de objetivo
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz: es una expresión soñar + CON

A26_{C2}

- 1) ¿Por cuánto te salió la reforma de la casa? Expresa la duración
- 2) Soy muy aficionado de la natación: expresar el deseo
- 3) Entró en el restaurante por camarero, ahora es el dueño: por = como: expresa la profesión
- 4) Pablo está feliz para la llegada de su hermanita: para= a causa de: expresa la consecuencia

- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla: no sé explicar el porqué
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú: hay un movimiento: A + persona
- 7) Nos negamos de colaborar: no sé explicar el porqué
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que por ella, sería capaz de cualquier cosa: dar una opinión personal a una persona
- 9) Está convencida que Ricardo vendrá a echarle una mano: no sé explicar el porqué
- 10) Ha salido a su padre por lo dormilón que es: por = a causa de

A27_{B2}

- 1) He visto a Elena esta mañana: He elegido esa opción porque delante un COD persona hay siempre la preposición A
- 2) Ella ha insistido de quedarse a vivir con nosotros: hay que poner la preposición DE después el verbo insistir
- 3) Le advertí por el peligro: el verbo advertir necesita la preposición POR
- 4) Cuando un animal es criado por la alimentación debe ser nutrido: hay que poner POR después el verbo criar
- 5) Luis está obsesionado por el cine: no sé explicar el porqué
- 6) Nos vamos a casa ahora: el verbo IR está siempre seguido de la preposición A
- 7) Este regalo es para María. Se lo compré para aprobar todas las asignaturas: esta frase expresa la meta y entonces utiliza la preposición PARA
- 8) ¿Por qué estás enfadado por Antonio? Porque está enfadado a causa de Antonio. Aquí POR expresa la causa
- 9) En esta asociación, luchamos para mejorar la calidad de vida de los vecinos: esta frase expresa la meta
- 10) Mi hermana Carla siempre ha soñado con ser actriz: después el verbo soñar, hay siempre la preposición CON

A27_{C2}

- 1) ¿Cuánto te salió la reforma de la casa? Sin explicación
- 2) Soy muy aficionado a la natación: sin explicación
- 3) Entró en el restaurante por camarero, ahora es el dueño: se utiliza POR para expresar la profesión. Puede sustituir por COMO
- 4) Pablo está feliz de la llegada de su hermanita: sin explicación
- 5) Llovía mucho, estaba muy oscuro, y de repente un coche salió entre la espesa niebla: no hay preposición delante ENTRE
- 6) Tienes que mirar a tu hermano, que es más pequeño que tú: hermano es un COD y se utiliza la preposición A
- 7) Nos negamos de colaborar: después el verbo negar, se utiliza la preposición DE
- 8) Alberto está muy enamorado de Ana. Dice que para ella, sería capaz de cualquier cosa: esta frase expresa una idea de meta
- 9) Está convencida que Ricardo vendrá a echarle una mano: el verbo convencer no necesita preposición
- 10) Ha salido a su padre en lo dormilón que es: no sé explicar el porqué

Anejo V. Transcripciones de las composiciones escritas.

PRUEBAS B

B1_{B2}

Era la primera vez que viajaba yo con dos extranjeros que aun no conocieron mi país. Tampoco yo por otro lado conocí el recorrido que hicimos. Era una pareja española. Como yo sé hablar español pues les saludaba en español y ahí empezó el diálogo. Íbamos a Tulear y me preguntaron si estaba muy lejos Tulear, si la carretera era buena, a qué hora más o menos llegábamos a Tulear, etc. Siendo nativo yo, fingía yo conocer todo sobre el viaje. Cuando me preguntaron algo que no lograba yo a contestar, preguntó enseguida al pasajero vecino que estaba acostumbrado de hacer el recorrido. Qué tenía suerte yo en aquel viaje. Claro que hice la pregunta al malgache así que los turistas no entendieron que yo tampoco no sabía la carretera que tomaba, que era yo turista como ellos entre comillas como era la primera vez que viajaba en la famosa carretera nacional siete (RN7). A pesar de los casi mil kilómetros entre Tana y Tulear y con la incomodidad un poco del “taxibrousse”, este viaje me parecía corto. Aproveché muchas cosas no solo hice un conocimiento de dos españoles que hasta ahora siguen todavía escribiéndome si no también describí muchas cosas que tiene mi maravilloso país Madagascar en esta parte sur, sur oeste. Pude también ensanchar mis vocabularios de español. Noté yo que no tuve todavía bastante vocabularios.

B1_{C2}

El accidente ocurrió cuando yo estaba de vuelta a Tana después de pasar las vacaciones en Morondava. El accidente era muy muy grave, una furgoneta se tropezó contra un camión. Imagina la drama. Según lo que dijo una de los victimas del accidente que acabaron de hacer el famoso “famadiana” o el retorno al muerto. Durante la celebración, el chofer de la furgoneta bebió alcohol. Pues condujo la furgoneta medio borracho. Además ya era de noche y no tenía una buena visión claro. Murió él súbitamente y todos los pasajeros estaban seriamente heridos. Gritos, lágrimas, etc... se oía por la carretera. Yo no me atrevía mirar los heridos y sobre todo el chofer que estaba todavía pegado en su volante, muerto. Según lo que contó el chofer del camión también herido, que el chofer andaba a alta velocidad y no controlaba más la dirección de su furgoneta pues se tropezó en su camión. El chofer del camión a su derecho tenía arrozal no pudo mover su camión para evitar el accidente. Estaba yo muy aterrorizada todavía dos días después del accidente. Es muy fácil contar pero vivir la realidad es insoportable, pero hay que vivirlo. Nos matamos por las cosas que inventamos. Es raro.

B2_{B2}

Dieciséis años atrás, dejé mi pueblo costero para trasladarse a la capital. Desde entonces, siempre he soñado con regresar allí un día de eso, lo cual fue posible en 2013. Preparamos el viaje con antelación, con el fin de evitar problemas. Tomamos el autobus que recorre la carretera nacional RN25. Salimos a las 3 pm del aparcamiento. El recorrido esta pesado, nos costó mucho porque llevamos muchos años sin viajar. Después de diez horas, por fin llegamos. Allí empezó un recorrido de todos los lugares de mi infancia, los recuerdos volvieron a ser nuestro día a día. Muchos de los compañeros estuvieron y con mucha nostalgia, volvimos a vivir aquellos momentos de la infancia. Nos contábamos los momentos cuando éramos pequeños. Nos recordábamos de los juegos que hacíamos, de las tonterías o cuando había

disputas entre los amigos. Este viaje a mi pueblo estaba bien para respirar un poco después de muchos años. Había mucha nostalgia con los compañeros.

B2_{C2}

Cuando trabajé de guía acompañador para una agencia de viaje, fui testigo de un accidente en la carretera 25. Fuimos en el coche de la agencia con unos turistas, al remontar la carretera, de golpe, un camión salió a toda velocidad, bajando la carretera, justito frente a nosotros. El camión transportaba plátanos verdes para vender en la capital. Solía hacer esa carretera porque era un camión que siempre transportaba productos para vender. El conductor perdió el control del camión, salió de la carretera y acabó en el bosque. El pudo salir con sólo rasguños pero su asistente estuvo gravemente herido, porque el camión se volcó en el bosque. Enseguida lo trajeron al hospital más cercano. Como el chófer no estaba muy herido, nos contó que no controlaba el freno del camión. Intentaba de parar el camión pero no podía. Además el camión circulaba con una velocidad muy alta. Afortunadamente, no chocaba con nuestro coche. Teníamos suerte ese día.

B3_{B2}

Cuando era niño durante las vacaciones siempre fuimos al campo en casa de nuestros abuelos. Tomamos el taxibrousse para hacer tres horas de trayecto. En esa época, la carretera era de muy mal calidad, por eso hacíamos tres horas, lo que hizo muy fastidioso todo el viaje. Además, lo penible de todo es con el coche, es decir que un coche previsto sólo para siete personas. El doble debe entrar dentro. El chófer no respeta el número de personas que deben entrar en el coche. Pero cual sea, nos importa el problema para afrontar, lo fundamental para nosotros sólo llegar a término y pasar días agradables con nuestros abuelos. Los abuelos estaban contentos y nosotros también. Durante las vacaciones, jugábamos con los niños del campo al fútbol. Era diferente de la vida de la capital. Al campo, todo es limpio, el aire, la naturaleza, por eso siempre fuimos al campo durante las vacaciones. Además mis abuelos eran viejos y no podían hacer el viaje porque la carretera era muy mal.

B3_{C2}

Hace ya seis años, nos fuimos un día de sábado para asistir a una reunión familiar. Era nuestra familia que tenía la responsabilidad de la preparación de la comida. El lugar previsto para la reunión era una casa familiar a unos quince kilómetros de la capital. Pues tuvimos que preparar la comida en casa nuestra y traerlo hasta el lugar predefinido con el coche. Aparte los atascos interminables de la capital, el trayecto pasaba, en general, bien. Cuando estábamos a unos diez minutos del destino, tuvimos de repente un grave accidente. Nos chocábamos de frente con otro coche. El choque era muy fuerte pero afortunadamente nadie fue herido. Nuestro chófer era mi tío pero no sabíamos qué pasaba. Lo gracioso, al mínimo, de este acontecimiento era que todas las comidas contenidas en las ollas, se perdieron en el suelo del coche y tuvimos que coger todo para poder traer comidas a la fiesta.

B4_{B2}

Cuando tenía dieciocho años viajé a la costa. Era un viaje de vacaciones. Fui por primera vez cuando salí de mi pueblo salir al mar. Y por vez primera cogemos el tren el único transporte que poca gente tiene la oportunidad de usárselo. La gente utiliza el coche para ir en vacaciones. El

viaje fue fantástico durante el transporte que recorre a esa región. En aquel viaje encontré a dos jóvenes muy acogedoras y simpáticas, hablábamos y charlábamos hasta preparando plan futuro para nuestras vacaciones porque el viaje duraba muchas horas, el tren es muy lento. Además íbamos a la misma región de la costa. Las dos jóvenes salieron para pasar las vacaciones al mar también. Lo que me acordaba tanto fue cuando salí en el techo del tren corriendo y casi fallé del tren. Una vez llegada a la costa, las dos jóvenes y yo preparábamos otro plan en nuestras vacaciones. Pasábamos buenas vacaciones. Salimos al mar, a la playa. Estuvo bien.

B4_{C2}

Suelo irme de viaje en taxibrousse por todas regiones de mi país. Suelo verme accidente en las carreteras pero no tenía accidente. Pero aquella vez estaba yo al primer plano para asistir a un accidente, por este accidente no fui sido testigo sino también víctimas pero salí sin sobresalto ni herida de aquel accidente. Estábamos a alta velocidad bajando y veíamos un coche doblando cinco coche subiendo, claxonábamos pero el coche seguía acelerando por haber pensado doblándolos, como nosotros no podíamos desacelerarnos nos chocábamos con el todoterreno, casi caíamos en una falla. Teníamos mucho miedo y la gente gritaba. Por poco desgracia el camión que estaba detrás nos aplastábamos. Si no había podido frenar, el accidente era muy grave. Con nuestro coche salió muchas heridas, el chofer se rompió el pie, otra persona se rompió el brazo y recorría tantas sangres en el asfalto. Si la ambulancia no había llegado pronto hubieran sido muchos fallecidos. La ambulancia transportaba las heridas al hospital más cerca. Fue un accidente terrible.

B5_{B2}

Fui a una isla de la costa de mi país. Nunca olvidaré este viaje tomamos un coche particular. Viajamos con el coche hasta un lugar cerca de la isla. Y para trasladar hacia la isla, necesitamos un barco. Cogíamos el barco hasta allí. Por allí, visitamos la isla y las islitas que están a orilla del mar. Como es una isla, tiene su particularidad: las casas son hechas de hojas y son pequeñas, la gente es acogedora, comemos siempre pescados, la playa es grande y bonita. De mi región hasta esta isla, fue necesario recorrer unos seiscientos kilómetros en la carretera. Este viaje fue para relajarse y aprovechar del mar. Era durante las vacaciones. Como viajamos en familia, nos divertimos mucho pero lo especial de este viaje, fue que mi padre tuvo enfermo y tuvimos que regresar. A pesar de todo, fue un viaje sin doble por la particularidad y la especialidad de la isla.

B5_{C2}

Una vez asistía en un accidente cuyo testigo fui yo. Vi a una vieja mujer, atravesó la calle y un coche con velocidad le empujó y su pierna derecha fue rota por la empuja. La vieja estaba con su niña y su nieto. El accidente fue grave porque la vieja tenía mucha sangre. De repente, el conductor tuvo que llevar a la mujer en el hospital. Por la sangre, la mujer estuvo inconsciente y yo tuve que darle sangre porque tenemos el mismo grupo de sangre. Para mí era un accidente horroroso porque nunca veo a una mujer embarazada quien logró asistir a un accidente así. Esta mujer era la niña de la vieja. Después de dos semanas, dé visita a esta vieja y descubrí que murió tres días después del accidente. Su familiar me contó que no lograba soportar la herida y la pérdida de sangre le costaba caro. Así fue el accidente.

B6_{B2}

Ya realizamos un viaje durante nuestro estudio en la universidad. El departamento organizaba viajes de estudios para algunos niveles. En nuestro viaje, nuestra destinación estaba en NosyBe HellVille. En aquel momento, era la primera vez que iba a descubrir el mar porque no he conocido el mar antes. El gasto era muy alto porque NosyBe HellVille es una isla sin embargo no trabajaba todavía. Era muy difícil para mí tener el dinero necesario. Hablaba con mis padres porque a mí me gustaba mucho descubrir el mar. Antes mis padres no querían darme el dinero necesario del viaje porque pensaban que eran vacaciones. Cuando decía a mis padres que era un viaje de estudio; por fin aprobé a tener el gasto del viaje. Estuvimos en NosyBe durante una semana. Visitábamos lugares turísticos, hoteles, y también aproveché mucho la playa con los amigos. Nunca olvidé aquel momento porque vi el mar y era como vacaciones. Después de una semana, regresamos a la capital, y volvimos a los estudios.

B6_{C2}

Un día, cuando iba a la iglesia. Era un domingo por la mañana. Si no me equivoco, era las nueve o las diez. Estaba yo en un coche particular con mi familia es decir mis dos primos, mi madre e mi hermano. Mi hermano condujo nuestro coche. Detrás nuestro coche, había una moto. Ella circulaba muy rápido. Intentaba pasar delante de nosotras. De repente, había un coche que circula frente la moto. El coche golpeó la moto y el conductor se cayó. El coche no podía frenar y la moto intentaba pasar y en ese momento, el coche la golpeó. El coche estaba destruida pero no pasaba nada al conductor. Sin embargo, el hombre que condujo la moto, se cayó muy fuerte y no podía levantar. Creo que el conductor de la moto murió enseguida después muchas heridas. Desde aquel momento, no me atrevo conducir una moto porque pienso que es muy peligroso. Y cuando hay accidente, siempre muere o tiene muchas heridas.

B7_{B2}

El viaje del que me acuerdo hasta ahora y del que me ha gustado más es el viaje de estudio en el nivel B. Duró doce días y hicimos el circuito sur de Madagascar en autobús. Descubrir Ambositra y el arte Zafimaniry fue mi primer sorpresa porque nunca había pensado que los malgaches eran capaces de un arte tan perfecto. Fue un choque inmenso y desde ese día me enamoré de las marqueterías Zafimaniry y del arte malgache. Mi segundo choque fue Ranomafana y la belleza de la naturaleza salvaje que posee. Durante unos años, siempre estaba triste de la destrucción de la fauna y de la flora malgache pero ver Ranomafana fue un alivio y me dió esperanza. Pero mi mejor recuerdo hasta hoy es Isalo y su macizo ruinformante formado por gres continental de la era jurásica. Como si estuviera en los Estados Unidos, en Colorado pero tanto mejor porque es mi país y la riqueza de la fauna y flora así como el paisaje es maravilloso e inmenso.

B7_{C2}

No me acuerdo del momento en que se produjo el accidente pero me acuerdo de lo que pasó como si tuviera lugar ayer. Jugábamos en un terreno en el aire libre. Pues, estaba jugando al baloncesto con mis amigos y nos divertíamos bien. Todo el mundo estaba muy contento porque jugábamos de manera genial y nadie se quejaba. Al lado del terreno había niños que jugaban al fútbol, los niños tenían entre 8 y 11 años. Parecían divertirse también cuando de repente el balón fue lanzado por un niño en un pozo y sin reflexionar el otro niño intentó recuperarlo y

cayó dentro el pozo. Enseguida, nos parábamos de jugar y nos precipitábamos para ver si aún el niño era vivo. Por desgracia no era el caso porque el niño se ahogó y por la caída había mucha sangre en el pozo. Era una escena muy triste y nuestra felicidad se convirtió en pena porque el niño era hijo de nuestro vecino.

B8_{B2}

Entre todos los viajes que hice, para siempre me quedará en la memoria el que pase ocho años antes. En aquella época tenía trece años. Nos fuimos de la capital en autobús el ocho de agosto, éramos unos setenta: adultos, niños y la mayor parte fue los jóvenes. Nos quedamos en Tamatave por una noche. A la madrugada, seguimos hacia Foulpointe y pasábamos el resto del viaje allí. Por la primera vez, ví el mar. Fue un momento de sueño para mí. Pasábamos diez días allí y todos los días, nos íbamos al mar, a la playa para jugar; comer los tacos típicos de la provincia. El motivo del viaje fue la creación de una amistad entre todos los viajeros y fue un éxito. Encontré a muchas personas simpáticas y hasta ahora, somos amigas. Fue un viaje maravilloso pero como todos las demás, tuvo un fin. El diecinueve de agosto tomamos el camino de vuelta guardando los recuerdos en el corazón.

B8_{C2}

Un día fui por la avenida de Analakely. Pensaba ir de compras para los cumpleaños de mi hermanita. En Analakely siempre hay mucha gente. Pero en aquel día, casi todos los vendedores no estuvieron porque son vendedores de la calle, mientras que cerca de una casa, hubo mucha gente. Estaba curiosa y me acercaba del lugar. Fue una pesadilla para mí. Un hombre estaba en el suelo cubierto de sangre. Más lejos, un coche muy roto. Lo que pasó según contaba la gente fue que el hombre era un loco siempre seguía los coches que veía. Cuando vió el coche, lo seguía y gritaba mucho al chófer, al mismo tiempo, tomaba piedrecitas y sigó echándolas al coche. El chófer se enfadó y paró de repente el coche. Cuando abrió la puerta del coche, el loco tuvo un golpe de la puerta. Otro coche vino y así el loco tuvo su accidente.

B9_{B2}

Una vez, yo y mi amiga organizamos un viaje de fines de semana en el este de la isla. El lugar es Tamatave, a unos trescientos kilómetros de Tanà. Fue un viaje para dos personas por dos días. Estábamos un poco locas porque nos fuimos el viernes por la noche después del trabajo. Dejábamos nuestros niños y maridos en nuestras casas y mi amiga y yo nos salimos. Nos fuimos por coche. Cuando salimos del trabajo, cogimos el taxibrousse en la estación y hacíamos el viaje por la noche. El viaje fue inolvidable con un ambiente increíble sin nadie para molestar. Nos quedamos en un hotel barato. Pasamos los dos días de ese fin de semana a la playa, comimos cosas buenas y sobre todo descansamos mucho. El domingo por la tarde, se acabó nuestro viaje y tuvimos que regresar en casa. Aquel viaje tuve por motivo el descanso y para escapar un poco de lo que vivimos en el cotidiano.

B9_{C2}

Un día hubo un accidente muy grave cerca de la calle que lleva a nuestra casa. Fue muy terrible y que nadie vuelva a vivir tal cosa. Ya es una tarde cerca de las seis, y el negro de la noche empezó a reinar. No había luz en las calles, solamente la luz de los comercios. Un jovencito alrededor de veinte años pasó con rapidez por la calle con una moto mientras que un coche

conducido por un borracho le atravesó. El choque fue muy intenso, el jovencito no pudo escapar y en seguida murió. Tuvo un choque en la cabeza y había mucha sangre porque la moto la echó al suelo con todas fuerzas. Unos pietones intentaron llevarle al hospital sino ya fue muy tarde porque murió en el momento del choque. El conductor del coche estuvo llevado a la policía. Fue un accidente muy terrible. La moto estaba roto.

B10_{B2}

En nuestra vida cada uno necesita una parte de diversión para olvidar la rutina y el estrés cotidiano y esto se hace de manera diferente. Voy a contaros el mío. Realicé un viaje del que me acuerdo hasta ahora. En vísperas del día de pascua fuimos a Antsirabe. Como ya es digo, el motivo del viaje era cambiar las ideas y escapar un rato de la rutina cotidiana, pero además aprovechar las varias fiestas que ocurrieron para hacerse un poquito de dinero al vender tapas. En Antsirabe, siempre hay fiestas en pascua. Todo lo que imaginé ganar y hacer cambió en horror porque desde la partida de Tana hasta Antsirabe era el infierno. La carretera está llena de curvas peligrosas, el conductor conducía con una velocidad inimaginable, sin embargo los pasajeros estaban amontonados como sardinas. Por ende, cuando llegué no conseguí hacer lo que preví sino que enfadarse con el recorrido porque estaba cansado, no me encontraba bien.

B10_{C2}

El jueves pasado se produjo una fuerte colisión entre un autobús público 133 y una moto y dejó una persona herida. El accidente ocurrió a las siete y media de la tarde a Itaosy. El autobús tenía problema de freno y el chófer no consiguió controlar el auto. El autobús circulaba a velocidad bastante alta. Éste chocó contra una moto que circulaba hacia la otra dirección. La moto terminó volteada y completamente destruida. El conductor y su copiloto huyeron en cuanto que sabían que el vehículo fue incontrolable y dejaron a los viajeros dentro del autobús. Además ya era tarde y oscuro, nadie sabía dónde huyeron los dos hombres. El propietario de la moto resultó gravemente herida y en estado comatoso fue trasladado al hospital muy cerca. Afortunadamente los viajeros estaban a salvo del horrible accidente porque nadie fueron heridas. Ahora las policías agenciales se hacen cargo del caso y abren las encuestas para encontrar al chófer del autobús y su copiloto.

B11_{B2}

Mi viaje preferido era en Tulear. Cuando era niño, me gustaba ir en coche para buscar aventura. Viajar con mi padre, mi madre y mis hermanos. Pero yo, nunca he viajado en avión ya que es muy caro. Me gustaba viajar en Tulear porque es la provincia más bella de Madagascar para mí. Contemplar el Tsingy de Bemaraha es un momento inolvidable y agradable. Disfrutar del mar de Tulear es una verdadera aventura. Nadar con los amigos y mi perro cuyo nombre es Milou era mi mayor recuerdo. Aprendí a conducir, a bailar, a cantar y a nadar en Tulear. Esta región famosa es un lugar paraíso para mí, nunca olvidaré la hermosura del paisaje y mis aventuras. Las comidas típicas de la región están muy ricas y sobre todo es muy fácil de preparar. Además, la planta medicinal más útil del mundo está en esta región histórica. Para viajar allí, se necesita bastante dinero.

B11_{C2}

El 01 de mayo de 2014, un grave accidente tuvo lugar en Ambohimananambola. Un camión cisterna chocó con un auto 4x4. Era muy grave ya que 2 niños murieron en el acto. La sangre derramó por el suelo, la cabeza del chófer se rompió. En seguida, llamé a una ambulancia sólo para salvar la vida del chófer. La gente trató de salvar la vida de los 2 niños pero fue inútil. De repente, La gasolina del auto se quemó, el coche se explosó y causó otro accidente. Al lado de mí, vi a una mujer herida en la rodilla. La herida era muy grande que su rodilla. Quedé mudo como si fuera un árbol y mi corazón palpitó. La gente corrió por todas partes, las mujeres gritaron y lloraron. Una mujer lloró amargamente, era la madre de los niños muertos. Se volvió loca diciendo "Hijos míos, ¿Por qué me dejáis? La ambulancia tardó mucho y el chófer murió. ¡Qué lástima!

B12_{B2}

Me acuerdo de un viaje que hizo cuando estuve en el instituto, fue con mi asociación, ATALMA. Fue una asociación que reagrupó alumno que representa el instituto en el dominio del arte como el teatro, el baile etc. Fue un viaje de estudio de Tana a Diego Suarez. Hicimos el viaje en una semana, durante aquel viaje visitamos el parque de Andasibe donde vimos los "Tsingy", después la visita dormimos en el parque. Llegado en Ambanja visitamos un cultivo de vainilla y cacao. A cambio del alojamiento (gratuita) en un hotel hicimos un pequeño espectáculo por los residentes. Llegado en Diego Suarez visitamos el astillero Secren y después el sitio Joffre donde podíamos ver el puerto de Diego. En aquel momento teníamos mucha suerte porque había una nave de guerra y teníamos la ocasión de admirarlo. El día después fuimos a la playa de Ramena, afortunadamente fui el turno de mi grupo preparar la comida y no habíamos tenido mucho tiempo para apreciar el mar. Durante el viaje de vuelta el coche se paraba en la calle y fuimos sorprendidos, pero cuando bajamos del autocar vimos que había un eclipse lunar. Todo el mundo se tumbaba en la calle para observar el eclipse.

B12_{C2}

Un día cuando regresé después los cursos no pensé que era como todos los otros días calma y aburrido. Pero andaba tranquila cuando oí un ruido de coche que circulaba muy rápido. Fue sorpresa que el conductor se atreva a circular así, ya que en este momento había mucha gente en la calle. Mientras que observé el coche alejarse de mí, oí un frenazo; y cuando levanté mis ojos vi que el coche que iba muy rápido percutió un perro. Andaba un poco más rápido para ver exactamente lo que pasó. Allí vi que el perro fue aplastado en su medio, pudimos ver en la cara del conductor que fue sorpresa y que no pensó que pudiera atropellar a un perro. Tomó un momento y arrancó su coche y partió como si nada hubiera pasado. Y dejó al pobre perro en medio de la calle. El perro estaba muerto y había mucha sangre en la calle.

B13_{B2}

Les cuento un viaje que nunca olvidaré. Hace dos años, realicé un viaje extraordinario en una isla paradisíaca ubicada a 600 km de la capital. Esa isla se llama Nosy Manga. Desde mucho tiempo, soñé con visitarla. El director del colegio en el que trabajo organizó un viaje de estudios y me eligió como montadora de marcos. Para mí, fue un placer y una oportunidad. Nuestra estancia en esa isla duró una semana. Fuimos en autobús a las siete de la mañana. En el camino, nos reímos, nos contamos chistes, charlamos, cantamos. En algunos momentos, nos paramos

para hacer compras, comer o tomar el aire. El viaje en autobús tardó doce horas pero no nos dimos cuenta de ello porque estábamos disfrutando del viaje. Llegamos a Nosy Manga a eso de las siete de la tarde. Una vez llegado, nos fuimos directamente a la residencia donde nos alojamos. Nuestros anfitriones eran muy hospitalarios. Luego, cada uno de nosotros subió sus equipajes en su habitación y cenamos. Después, fuimos a dormir. El día siguiente, visitamos Nosy Manga y probamos los platos típicos de la región. Nuestra estancia era tan agradable y nadie tuvo ganas de regresar sin embargo, hizo falta. Esperamos volver allí un día.

B13_{C2}

Un día, yo y mis compañeros de clase regresamos del campo. Todos parecían tan felices. Nos reímos, nos contamos chistes, cuando de repente unos kilómetros antes de llegar a la capital, un gran camión se acercó a nosotros y nos choco el coche. Todos gritaron. Nuestro coche dio un salto mortal y cayó al fondo de un barranco. Todos perdieron el conocimiento. Yo no sabía qué hora era cuando recuperé el conocimiento. Fui la única persona que estuve consciente. Me dolió la cabeza y me pregunté lo que realmente había sucedido. Intenté recordar pero en vano. Miré a mis lados y vi a uno de mis compañeros que estuvo tumbado e inconsciente. Estuve asustada y grité. Intenté levantarme pero no pude. Tuve una terrible jaqueca, me dolió todo mi cuerpo. De repente vi a un hombre que estuvo de pie delante de mí. Contó que me había oído gritar y vino a ver. A continuación, llamó una ambulancia que por fortuna, llegó pronto para llevarnos al hospital. Gracias a Dios, no era nada grave. Reconozco que fue un milagro. Hasta ahora, me he preguntado cómo pudimos salir adelante.

B14_{B2}

El viaje del que me acuerdo es el del año 2005 cuando realicé mi primer viaje de aprendiz guía turística. Éramos cinco, dos turistas (una pareja), el conductor del vehículo, el maestro y yo. Viajábamos en coche de Antananarivo, la capital de Madagascar, hacia Andasibe. Salimos de Antananarivo el sábado por la mañana para volver el domingo por la tarde. Era un recorrido típico de los operadores turísticos del país. Nos parábamos algunas veces durante el viaje de ida para que los turistas pudieran admirar el paisaje, observar los elementos típicos de vida malgache tales como el cocido de los ladrillos o la arquitectura de las casas tradicionales y por cierto para sacar fotos a fin de inmortalizar el momento. La primera verdadera etapa del recorrido era la visita de una pequeña reserva donde se criaban a los camaleones y los serpientes típicos de Madagascar. En aquel momento, fui una turista como lo fueron los turistas italianos ya que tampoco conocía todas las informaciones que nos daba el guía. A mediodía, llegamos a Moramanga dónde almorzábamos en un restaurante en el que se proponían platos europeos y platos típicos malgaches. Hacia las tres de la tarde, vimos aparecer un magnífico sitio donde íbamos a pasar la noche. Pues al llegar al hotel, nos descansábamos un ratito a fin de estar en forma por la visita nocturna que consistía en observar a los animales nocturnos en su entorno natural. Era mágico con las luces de las luciérnagas, el grito de los lémures, el descubrimiento de los más pequeños saltamontes del mundo... una noche inolvidable. Después de un sueño reparador, estábamos listos por la visita del parque nacional de Andasibe, reserva natural, patrimonio de la UNESCO. Para concluir, se puede decir que el viaje era corto pero muy divertido y muy intenso en emoción. Aprendí mucho sobre la riqueza de la cultura y la biodiversidad de mi país. Salí enriquecida de aquel viaje.

B14_{C2}

El suceso se desarrolla una tarde de domingo en Itaosy, una ciudad de Antananarivo, la capital de Madagascar, mi país. Como casi todos los domingos, aquel día hubo poco tráfico así que los vehículos circulaban rápido. El accidente sucedió cuando una moto, un poco delante de nuestro coche se preparaba para adelantar un autobús que iba más despacio al acercarse a la parada. De repente, tuvimos que pararnos y así fuimos testigos involuntarios de aquel suceso. Afortunadamente, la moto no circulaba a gran velocidad ya que de repente surgió de la nada un niño que corría atravesando la calle inconsciente del peligro. El conductor de la moto tuvo que frenar bruscamente y desviar un poco de su camino. Sin embargo, no podía evitar completamente al niño. Este último fue un poco herido pero lo que tenía eran heridas artificiales o rasguños en sus pies. En cuanto al motociclista, tenía el hombro dislocado y una herida artificial en la palma de la mano. Así, al derapar la moto, el motociclista se cayó algunos metros lejos. Gracias a Dios, con la circulación fluida, se pudo evitar todo un catástrofe. La gente, en cuanto a ella, era curiosa y venía a montones acercándose al conductor, además, una persona le devolvió su teléfono que cayó de su bolso. Y la madre del niño culpable, vino para tratar de sonsacar dinero de él. Sin embargo, la gente presente protestó diciendo que el niño era el culpable. Poco después, ella se fue sin hacer olas, un poco avergonzada. Al final, el motociclista pudo llamar a un amigo suyo que vivía cerca del lugar y ése le llevó a su casa sano y salvo. Para concluir, puedo decir que tal accidente se puede evitar con la condición de que cada usuario de la calle respete el código de la circulación.

B15_{B2}

Cuando era una adolescente, mis hermanos e yo íbamos a pasar las vacaciones en el pueblo natal de mi padre. Se situó a ochocientos kilómetro de la capital. Salimos de la casa a las cuatro de la mañana y llegamos a la ciudad a las tres de la tarde. Íbamos en nuestro propio coche. Aquel viaje consistió en reunir todos los miembros de la familia de mi padre. Cuando llegábamos en la ciudad, todo el mundo ya nos esperaba para ir al pueblo. Aquel pueblo estaba en una isla y para ir por allí hubo que coger una piragua y atravesar el mar. Todo el mundo estaba muy contento porque en la piragua pudimos ver a los tiburones saltar en el mar. Tenía yo mucho miedo pero no decía nada a mis primos y hermanos. Después de dos horas de viaje, llegamos por fin en la playa y como ya era la tarde no hicimos otras cosas más que acostarnos en la playa, en la arena y plena luna. Fue muy maravilloso aunque tuviera un poco frío porque no traje ninguna manta y no pude verdaderamente dormir. Por la mañana, se organizó el famoso encuentro con toda la familia del pueblo. Según la tradición del tribu de la región, hubo que matar un buey y pedir la bendición a los antepasados. Después comimos e hicimos la fiesta hasta el atardecer. El día siguiente, íbamos a un bosque para sacar frutas tropicales. Encontramos muchos animales como monos, serpientes y otros más. Vimos diversos tipos de plantas. Andábamos durante muchas horas. En resumen, eran buenas vacaciones y un buen recuerdo para mí. Quisiera ir de nuevo a aquel lugar con mi marido y mis dos hijas un día cuando tenga el tiempo. Pero ahora es todavía imposible porque tenemos pocas semanas de vacaciones en el año. ¿Existen otros lugares paradisiacos como aquel en el mundo? Me gustaría verlos porque a mí me gusta mucho viajar.

B15_{C2}

Un día, me preparé para ir al trabajo. Salí muy pronto de la casa para llegar a las siete y cuarto de la mañana en el instituto. Pero cuando llegué en la parada del autobús, hubo mucha gente.

Esperé durante algunos minutos y por fin llegó el autobús número ciento diecinueve. Pero cuando llegó, todo el mundo se precipitó para cogerlo porque la gente de ahí no solía ponerse en filas antes de subir a un autobús. Todo el mundo corrió mucho. No sabía lo que pasó de repente pero vi a una chica, una estudiante de la universidad quien se cayó en la carretera y se fue atropellada por el otro autobús de detrás. La chica tuvo una de las piernas cortada en dos como si fuera una madera. Hubo mucha sangre y la chica lloró mucho. Afortunadamente no perdió el conocimiento. Pocos momentos después, llamaron a una ambulancia para llevarle al hospital, no pude hacer nada porque temblé mucho. Nunca asistí a ningún accidente de toda mi vida. Fue una mala experiencia y cuando llegué al instituto no pude concentrarme en mi trabajo. Por último, pienso que todo el mundo tiene que esforzarse para ponerse en fila antes de subir a un autobús para evitar aquellos tipos de accidente. El ministro del transporte tiene que buscar una solución para que haya bastantes autobuses y así la gente no correrá más para atrapar un autobús cuando va al trabajo, a la escuela o a la universidad. Aquel incidente era para mí un mal recuerdo porque hasta ahora no puedo olvidar lo que pasó a aquella pobre chica. ¿Cómo está ahora? No sé pero rezo de vez en cuando para que pueda acabar sus estudios y tenga un buen futuro.

B16_{B2}

Me acuerdo mucho de mi viaje la primera vez que vine a España, fue en 2011, he obtenido una beca para pasar un verano en Madrid. Fui en avión ¡claro! Me pareció un viaje muy largo e interminable pero estaba tan excitada que ni sentía el cansancio. Tenía mucho miedo en París al hacer el trasbordo para el vuelo París-Madrid. Y finalmente todo pasó muy bien. Podía descubrir muchas cosas muy buenas y diferentes a las de mi país y me alucinaron bastantes cosas: las calles, la infraestructura, el clima, el tiempo que hacía, el sol hasta las diez de la noche me sorprendía mucho. Y en el curso, conocía a gentes muy majas, gentes de diferentes países y así aprender diversas culturas en poco tiempo. Además de todo esto, podía ver a todos mis amigos españoles y estar con ellos en su tierra era un privilegio para mí y me provocó una agradable sensación de bienestar. ¡Estaba feliz! He aprovechado de todo lo que veía en Madrid así que en las demás ciudades. Los medios de transportes me han encantado, he ido en todo ello. Fue una experiencia fructuosa para mí.

B16_{C2}

Pues un día como otro, estaba en mi camino para ir a casa, en mi ciudad (donde hay muchas colinas pues bastantes calles que suben y que bajan) y con los conductores que tampoco son muy expertos y cuidadosos. Así, un día estaba caminando tranquilamente en una calle que bajaba cuando oí un ruido tremendo con gritos y todo... miré para atrás y solo tenía el tiempo de apartarme que el coche pasó a mi lado, a cien kilómetros por hora y sin conductor ya (es que él había saltado del coche un poco más para arriba); y tenía la suerte de apartarme de su dirección como otras personas delante de mí. Lo único que tuvo mala suerte era una tienda que estaba a la derecha de la calle. Lo destruyó completamente. Era un accidente muy grave pero afortunadamente, nadie murió. Eso era por culpa del coche que era viejo ya y como era una calle que baja, no funcionaba el freno.

B17_{B2}

En 2011 realicé un viaje excepcional. Nunca lo voy a olvidar. En esa época tenía dieciséis años. Era un mes de agosto y acababa de pasar la selectividad. Mi madre decidió pasar las vacaciones

en Majunga. Tomábamos el autobús en la parada en Ambodivona. Llegábamos allí a las 6.30 y llevábamos una hora y media esperando la salida. Por fin, a las 8 nos fuimos. El trayecto media unos 600 kilómetros y el viaje duró unas 12 horas. Entramos en Majunga a las 8 de la noche. Al llegar tuvimos problema con encontrar un taxi abordable. En efecto, los taxistas aprovechaban del hecho de que éramos nuevos en la ciudad. También tuvimos problema cuando estuvimos en el albergue porque mi madre olvidó reservar de antemano. Entonces nos mudamos a otro barrio para buscar otra residencia. Al final nos instalábamos en una casa cerca de la playa. Dos días después me caí enfermo porque no soportaba el calor. Ya empezaba a creer que serían las peores vacaciones de mi vida. Pero estaba de pie dos días después. Y nos fuimos a la playa. Y allí ocurría lo especial de estas vacaciones. Me encontré con una chica de una belleza espléndida con quien me enamoré enseguida. Hablé con ella para ligarla y nos dimos nuestros contactos. Y desde ese momento hemos salido juntos hasta ahora.

B17_{C2}

Un día asistí a un accidente muy grave. Era un lunes por la tarde. Estaba esperando el autobús en la parada de autobús cuando sucedió el accidente. Una mujer se golpeó contra un coche. Yo vi todas las acciones que ocurrieron muy rápido desde el inicio. Primero la mujer se precipitó para cruzar la calle sin mirar si hubiera coche o no. Cuando llegó a la mitad de la calle vio a un coche que circulaba con tanta velocidad. Por ello, volvió pero se golpeó contra otro coche. Estaba inconsciente y hería mucho. El conductor se aparcó cerca y llamo al hospital. La gente empezaba a reunirse y a enfadarse con el conductor. El hombre no tenía otra opción que escaparse y huir la ira de los ciudadanos quienes quemaron el coche. Al final, la ambulancia llegó pero ya era demasiado tarde porque ya murió la mujer. Entonces, la ambulancia llevó el cuerpo y la gente se dispersó y la circulación volvió normal.

B18_{B2}

El año pasado, fui de vacaciones con unos miembros de mi familia a Nosy Varika (en total 700 kilómetros de la capital. El viaje fue bueno y divertido pero peligroso, porque tuvimos que pasar por Mananjary y cambiar el medio de transporte. De Antananarivo a Mananjary viajamos en coche y de Mananjary a Nosy Varika en un bote ya que no ha tenido carretera en dicho lugar, lo más peligroso es que teníamos que callarnos cuando pasábamos por una desembocadura para evitar accidente o algo sobrenatural que pudiera aparecer de repente. El viaje duró 2 días. Cuando llegamos, nos acogieron de manera extraña como si hubiéramos sido reyes. Unos amigos del lugar nos acompañaron a pasear todos los días y nos disfrutamos mucho de la comida y la bebida local que han sido muy diferentes de las que pudiéramos comer en la capital. Y además, han sido muy baratos. Después de una semana, volvimos a la capital y encontramos un obstáculo en una desembocadura (el conductor no encontró la vía y tuvimos que hacer ritos típicos de aquel lugar. Echamos 3 litros de alcohol en el río y volvimos a encontrar la vía. En efecto, hicimos 3 días de viaje hasta la capital.

B18_{C2}

Cuando era pequeño. Fui testigo de un accidente en un barrio cerca de la capital de Madagascar. En aquel tiempo, iba a ver un concierto en una iglesia. 500 metros antes de la llegada en aquella iglesia había un niño alrededor de 5 años intentaba a cruzar la calle para jugar en el otro lado. Al cruzar, de repente pasó un coche con mucha velocidad y le atropelló, le pisó desde arriba hasta abajo. En efecto, el niño murió, y había mucha sangre en la calle. No me atrevía a verle. Luego

vinieron sus padres y unos miembros de su familia a golpear el chófer. En unos minutos, llegó una ambulancia y llevó el niño. Por fin, vinieron los agentes de la policía, constataron la situación, pararon al culpable y mantuvieron la calma. Y yo tenía miedo porque si hubiera sido yo, qué hubiera pasado a mi familia y a mis amigos que me habían acompañado en aquel momento. Nunca había visto algo similar en mi vida.

B19_{B2}

Recuerdo siempre del viaje de estudio en Morondava que incluyeron los niveles L3P2 y L3P3. Es un viaje por una semana para realizar el curso de español del turismo. Es un viaje magnífico porque era una oportunidad porque yo podía viajar muy lejos en car. Como a los hispanistas de la facultad, siempre viajamos con el conductor Liva acompañados con el señor Rabemila y la señora Rasoamananjara que es la profesora de la materia español del turismo. Hay ambientes, disfrutamos de la playa y del mar pero no olvidemos hacer nuestra investigación. Visitamos muchos hoteles, comemos platos típicos de esta región de Menabe como los pescados además bebemos el zumo de baobab, no olvidar la visita de la puesta del sol en los “allée de Baobab”. Es uno de las anécdotas el fantasma donde dormimos, una de las estudiantes era un victima. Todos se preocupan, otros tratan de rogar. Es un viaje inolvidable que me recuerdo siempre porque a pesar del fantasma quedamos los ganadores.

B19_{C2}

Durante mi infancia, me encanta jugar con la bici y solía jugar con la de mi padre. Una vez, nadie está presente en casa por eso pensé pasearme con la bici de mi padre pero ya estoy prohibido. Por lo testarudo que soy, no me interesa en lo que dicen mis padres entonces jugaba con la bici. Yo cierro la casa y me voy. Enseguida, por la calle, hay mucha gente y yo estoy conduciendo, caí en los niños que están jugando, después no me doy más consciente además oigo muchos ruidos alrededor de mí. Unos momentos después veo los padres de los niños que están enfadados pero yo resulto siempre inocente a mi parecer. Me recuerdo hasta hoy el tío que quiso matarme pero no se animó. La madre del niño me previno y me acusó después a mi madre cuando se llega. Mi madre está muy furiosa pero trato de ser como si fuera un ángel.

B20_{B2}

Cuando yo estuve en tercer año de español en la universidad, estuvimos para hacer un viaje de estudio en Morondava durante una semana. Fuimos transportados por un Bowling desde la universidad, y dormimos en Mandoto. Mandoto era peligroso, no había seguridad porque este pueblo no era tranquilo, tenía dahalo y durante la noche, teníamos miedo. La gente decía que los “dahalo” entraban en casa y atacaban. No pasó nada esa noche. Continuábamos nuestro viaje; pasábamos por Miandrivazo en que el calor era infernal. Llegamos a Morondava a las diecisiete aproximadamente. En Morondava, encontrábamos a muchos amigos, descubríamos muchos conocimientos como las culturas de los Sakalava y de los Vezo. Comprendíamos el dialecto y lo hablábamos como si fuéramos también los originarios de Morondava. Cada día, íbamos a la playa. Era lo que nos gustaba mucho. Regresamos una semana después. Todo el mundo está satisfecho de este viaje porque hemos conocido otro lugar y otros conocimientos, otras culturas también.

B20_{C2}

Era un lunes por la tarde que salía de casa para relajarme un poquito, para pasear. Yo paseaba por la calle muy lento como si no tuviera ninguna ocupación. Yo caminaba en la acera de la calle de nuestro barrio. Un hombre bastante joven, treinta y cinco años más o menos, estaba a mi derecho y quisiera cruzar la calle. De repente, al cruzar la calle, una moto pasó rápidamente y tocó al hombre. El hombre salió arriba como si estuviera volando. El conductor de la moto se cayó y la moto también en el suelo. Es verdaderamente horrible para mí a ver el accidente. El hombre tenía una grave hemorragia en sus pies mientras el culpable, el conductor de la moto no tenía nada. Era ebrio. Todo el mundo se puso furioso con el conductor. Tres personas entraron en el taxi para acompañar al pobre hombre al hospital. Tal vez tuviera una fractura. Después de quince minutos, la policía llegó y castigó al ebrio.

B21_{B2}

Realizaba un viaje en Ambatofotsy, un pueblo a unos 30 kilómetros de Antananarivo. Ese viaje era agradable. Era un viaje en fin de semana para respirar un poco. Yo salí con mis amigos. Fuimos en autobús desde la capital. Después el viaje era lleno de ambición porque mis amigos y yo jugábamos en el jardín de “Le Carat Ambatofotsy”, es un hotel muy bonito del pueblo. Tiene un jardín grande y agradable, un río también. Y pues, con los amigos tocábamos la guitarra. Recuerdo que en Ambatofotsy había muchos artes malgaches, productos de artes malgaches. Era la primera vez que yo viajé con un barco en el río de Gasikara que estaba en Ambatofotsy. Allí respiramos aire puro. Está bastante lejos de la ciudad, no hay muchos coches. Este viaje tiene como objetivo descubrir nuevas cosas que no se encontraban en la ciudad, disfrutar con los amigos y pasar el fin de semana.

B21_{C2}

Una vez recuerdo que fue testigo de un accidente. El accidente no era como todos los accidentes. La historia se pasó en la carretera nacional RN 34 para ir a Morondava. Íbamos con la familia y amigos en el taxibrousse para pasar las vacaciones. El coche tenía una avería, no sabíamos por qué se paraba el coche. Ya no funcionaba. El lugar me daba miedo porque era muy famoso por los robadores. En esa carretera nacional, atacan los coches que transportan a los pasajeros. Desgraciadamente, los robadores roban cosas valiosas. Un robador llevaba mi teléfono que venía de comprar, era nuevo. Era penible. No aguantaba los ruidos que hacían y los golpes que daban. Debido a este fracaso, ya no quería volver a ir a Morondava. Además cuando era en el coche, el asiento me daba mal de rodillas porque el viaje era muchas horas. Desde este tiempo mis rodillas me hacen mal cuando era cansado.

B22_{B2}

Fui de vacaciones con mi familia. El objetivo de nuestro viaje era dejar un poco la vida cotidiana y divertirse entre familia. Siempre salimos de viaje en familia. En el autobús todo se pasa bien hasta nuestra llegada. El viaje era bastante largo. Cuando llegamos en Tsiroanomandidy, mi padre se da cuenta que olvidó su bolsa con el dinero en nuestra casa en Antananarivo. Se pone muy nervioso y no sabía qué decir a mi madre porque él guardaba todo el dinero de las vacaciones. Pero al final se decidió decirlo. Mi madre estaba muy enfadada. La única solución para ella es regresar en casa porque sin dinero no podemos hacer nada, o comprar algo. Pero mi padre intentó de convencerla que no es un problema si no hay dinero.

Además tenemos familia en el pueblo. Pero para ella es la única solución. Y al final regresamos porque nadie no la convenció.

B22_{C2}

El año 2012, fui testigo de un accidente muy grave, era el accidente más terrible que he visto. El accidente se pasó en mi barrio. Era la estación de la lluvia. Llovía mucho. Era por la tarde y estaba un poco oscuro. No podía ver nada. De repente un coche apareció en la calle. Todo el mundo no sabía de dónde viene el coche. El conductor conducía muy rápido. Durante eso, una mujer embarazada cruzó la calle con dos niños que venían del colegio. No vio el coche y estoy segura que el conductor tampoco a causa de la lluvia. La gente intentó de llamarla con voz alta pero ella no escuchó nada porque había mucho ruido a causa de la lluvia. Cuando miró detrás de ella, era demasiado tarde. El coche no frena, iba a gran velocidad, y los chocó. La mujer y los niños mueren en la calle.

B23_{B2}

El año pasado, no tenía curso por el fin de semana, como fue el cumpleaños de mi madre aproveché la realización de un viaje. Con mi hermano hemos pensado hacer una sorpresa a mamá para asistir la fiesta. Me recuerdo hasta ahora lo que pasaba durante este viaje. Fue el viaje muy horrible que nunca vi. El coche en el que debía transportarnos estaba en retraso a causa de la lluvia que no se paró toda la mañana. Estaba muy nerviosa y no sabía qué hacer para que llegue este coche. Yo le llama cada minuto. Me enfadé a mi hermano que no era el responsable. Cuando el coche llegó y íbamos a la carretera durante cuatro horas, el motor del coche se rotó y quedábamos en este lugar desierto hasta que otro coche nos dio ayuda. Pues pasábamos el fin de semana en viaje y llegamos en Vangaindrano que el día siguiente del cumpleaños.

B23_{C2}

El lunes de la pascua de 2013, era un día como todas las días de fiesta; muchos ruidos, la calle estaba lleno de gente, hay los que van a la iglesia, hay los que van a la pícnica, hay los que andan para ver a los que están pasando por la calle... mi familia y yo estábamos preparando la comida en casa. Pues cuando mi madre me envió a comprar bebidas, vi a una chica que cruzó la calle sin ver la bicicleta que se acercó de ella, después “pán” se fue el accidente. Después de un segundo, un coche que se escapó del primer accidente se cognó con otro coche que estaba delante de él. Todo el mundo corría para ver lo que pasó y ayudaba las víctimas. Pero yo no puse mover porque tenía mucho miedo, lo verdad es que el accidente ocurrió demasiado cercana. La policiaca y el equipo medical no llegaron que treinta minutos después. Gracias a Dios porque a nadie murió.

B24_{B2}

Recuerdo de manera especial un viaje que hice con mi familia el octubre pasado. Estaba situado en Foulpointe, un pueblo alrededor de 50 kilómetros desde la provincia de Toamasina. El motivo del viaje fue que pasábamos juntos las vacaciones del 10 al 15 de octubre. Estuve con mi familia, mi padre el que conducía el car, mi madre y también mi niño. Salíamos de la capital la noche del 10 y no llegábamos que el 13 de octubre en Foulpointe porque teníamos una avería y teníamos que quedar hasta que el mecánico venía. Pasábamos toda la noche en este pueblo

muy silencioso. Me acuerdo bien esa noche, había un rumor extraño, un ruido. Tenía miedo afortunadamente me he dormido. La mañana el mecánico llegó y podíamos continuar el viaje. Después de 3 días, llegábamos en Foulpointe nuestro alojamiento estaba cerca de la playa y aprovechaba de nadar en el mar. Mis padres decidió reatrasar hasta el 20 de octubre nuestras vacaciones, entonces nos quedamos por ahí hasta el 20. El 21 regresamos en Taná. Fue un viaje especial pasar vacaciones con mi familia aunque haya algunos problemas, el viaje fue maravilloso.

B24_{C2}

Era un día. Viajé en la parte este de Madagascar. Estuve en un car que llevaba 50 pasajeros. Fue una noche, la partida era en Ambodivona de Antananarivo e íbamos a Toamasina. Cuando estábamos en camino, a unos kilómetros de la capital. Hubo un otro car que intenta superarnos. Estaban para que llegaban pronto en Toamasina. De repente, el otro car se frenó delante de nosotros. En otra parte, nosotros continuábamos ir. Por eso, afectó un gran accidente. Fue un desagradable día porque hubo sangre en cualquier parte de nuestro car. Nuestro conductor estaba muerto. Y también 40 pasajeras heridas y los demás y yo no teníamos problemas. Y en el otro car que hubo 20 personas, 5 estaban muertos y los demás heridas. Decidimos pedir la ayuda pero nadie no han respondido. Afortunadamente, hubo la red y decidimos llamar al urgencia del hospital. Fue un viaje que nunca olvidaré.

B25_{B2}

Fue un viaje para Morondava organizado por la universidad. Fuimos una cincuenta estudiantes para realizar investigaciones en esta región. Tomamos la partida a las siete de la mañana en Mausolée con un gran autobús sin mucha aeración. A mediodía llegamos en Antsirabe y almorzamos ahí. Después seguimos nuestro viaje. Tuvimos que quedarnos en Mandoto ese día ya que ya hizo noche. Nunca olvidaré lo que ocurrió ese día, pues que dormimos por tierra, no hubo ni cama ni cualquiera cosa sobre la que pudimos tumbarnos mientras que hizo mucho frío y los perros de fuera nunca nos dejaron de dormir en paz. Además por la mañana, un amigo dijo que había oído ruidos extraños durante la noche y le pareció que había sido la bruja, pero gracias a Dios estuvimos sanos y salvos. En Morondava fue una gran aventura, fuimos a las andadas de Baobab para ver el puesto de sol entre los baobabs, nos enteramos de muchas culturas Sakalava y unos dialectos suyos; y el recuerdo muy inolvidable es la playa divertida.

B25_{C2}

Hace un año, asistí a un accidente. En Sabotsy Namehana cuando estuve en la ceremonia de boda de mi primo, un accidente ocurrió cerca del municipio. Pues cuando estábamos yendo al municipio, pareció que los coches no eran suficientes para llevarnos allí mientras que estaba un poco lejos de la casa en la que los futuros casados se prepararon, así unas personas tuvieron que andar a pie incluso yo. Antes de llegar al municipio, había una parada del autobús y todos los buses se pararon ahí uno tras del otro. Había una tía mía que estuve muy preocupada ya que ella no sabía dónde exactamente se situaba este lugar mientras que anduvo delante de nosotros; volvió la cabeza para mirarnos atrás y no vio que un autobús se dirigió hacia ella, nosotros gritamos todos para advertirle pero cuando no llegó a esquivarse ya chocó contra el autobús, enseguida se cayó por tierra; corrimos para relevantarle pero sus pies ya no pudieron apoyarle y estuve inconsciente. Yo no atreví verle y me fui pero unos hombres de la familia le llevaron al

hospital y tras tres semanas se restableció, sin embargo desde entonces no ha vuelto a andar correctamente.

B26_{B2}

En nuestra universidad, hacemos viajes de estudios. Cuando estaba en tercer año, era un mes de abril, nuestro departamento organizó un viaje de estudio por Morondava. Es una región lejos de la capital. Estuvimos allí durante dos semanas. Los estudiantes preparaban el viaje. Este viaje estaba bien preparado porque: el coche es grande y es muy cómodo, es un autobús grande para transportar los estudiantes. El hotel que nos quedamos es magnífica y se situa al orilla del mar. Nuestro viaje consistía a visitar parques nacionales, sitios culturales, otros lugares turísticos y ver las actividades económicas de los pueblos “vezo”. Nos acompañaban nuestros profesores del departamento. Nos encontrábamos que son pescadores casi la mayoría porque la gente de ese pueblo pescan todos los días. Este viaje fue muy importante para mí porque al llegar, conozco muchas cosas, costumbres y conocimientos de nuestro país. Es también una investigación de tradición muy interesante.

B26_{C2}

Vi a un accidente un día. Era un lunes de pascua. El accidente ocurrió en By-pass. Estaba un accidente entre una moto y un camión de gasolina. Este accidente estaba muy grave. Era la primera vez que he visto un accidente grave porque arrastró 5 muertos: las 2 personas que estuvieron en la moto y los 3 fueron peatones y vendedora. El camión no podía frenar. La moto estaba debajo del camión. Y el camión golpeaba a los peatones y la vendedora. No es solamente eso, había 2 heridas y el conductor del camión estuve inconsciente y hizo el consta. Yo tenía miedo que ponía fuego el camión de la gasolina. Estuve en la plaza y la guardia civil me preguntó sobre lo que pasó. He contado a él que es la falta del camión porque no tiene freno. Al final las familias de las víctimas llegaron. Era una pena.

B27_{B2}

Me acuerdo muy bien que hicimos un viaje de estudios un mes de abril. El viaje fue a Morondava con mis compañeros de clase y cuatro profesores. Partimos aquí el nueve de abril por la mañana. Dormimos a Mandoto y el día siguiente continuamos el viaje. Pues llegamos a Morondava el viernes diez de abril a las siete de la tarde. Vivíamos en la catedral Maria Manjaka Namahona. Durante el viaje la señora Rasoamananjara nos dividimos en siete grupos. Nuestro viaje duraba ocho días es decir el jueves nueve de abril hasta el jueves dieciséis de abril. Por la mañana, tomábamos el desayuno a las siete. Después cada grupo fue a hacer investigación en diferentes oficinas o hoteles. Al mediodía y media tomábamos el almuerzo y por la tarde cenábamos a las siete. Fuimos en coche para trasladar por la ciudad y para partir y regresar aquí. Nuestro viaje tuvo como objetivo de observación de sitio cultural y histórico. Fue maravilloso y inolvidable.

B27_{C2}

Cuando era pequeña jugaba en una calle al lado de mi casa con una bicicleta. Todavía no sabía muy bien jugar con la bici. Un día mi hermano me impulsaba más fuerte y la bici no se podía parar o no sabía parar. Entonces me caí en la calle. Lloraba mucho porque hube un gran herido en mi pierna y no podía caminar. Además tuve miedo de mis padres. Mi vestido estuve lleno de

sangre y mi cara con mucho polvo. Ese momento estuve enfadada de mi hermano pero él no sabía qué hacía. Cuando no deje de llorar mi hermano fue a llamar mi padre y buscar un coche para llevarme en el hospital. He quedaba ahí durante cinco días. Cuando regresaba a casa mi madre no me dejaba de jugar con la bici. Ese fue un momento más horrible de mi vida y ahora no quiero pensar un poco.

Anejo VI. Tabla de los manuales didácticos utilizados por los informantes en el aula de ELE.

Autores	Títulos	Editoriales	Año de edición
Jacques Rebersat y Albert Mercier (dir.)	¿Qué tal Carmen? Grands commerçants	Armand Colin	1968
VV.AA.	Algo más Seconde	Belin	2009
Jacques Badet	Anda 1ère Année	Nathan	1999
VV.AA.	Anímate 1ère année	Hatier	2011
Anne Chauvigné Díaz (dir.)	Apúntate 2nde	Bordas	2007
Reynald Montaigne (dir.)	Así es el mundo Seconde	Belin	2001
Elisabeth Mazoyer (dir.)	Buenos días	Belin	1996
Robert Basterra (dir.)	Caminos del idioma 1ère année	Didier	1990
VV.AA.	Chispa 1ère année année	Bordas	1996
Edouard Rubio (coord.)	Continents 1ère année	Didier	2003
VV.AA.	Continents Seconde	Didier	2001
Christine Brion (dir.)	Cuenta conmigo Seconde	Hatier	2009
Claude Mollo (dir.)	Díselo 1ère année	Hatier	1995
Marie Claude Dana – Enrique Pastor (dir.)	Enlaces Première	Bordas	2007
	Español de A a Z	Hatier	1990
AA.VV	Fíjate 1ère année	Magnard	1996
Robert Basterra (dir.)	GranVía 1ère année	Didier	1994
Edouard Clément (dir.)	Juntos 1ère	Nathan	2007
Edouard Rubio (dir.)	Nuevos Rumbos 1ère	Didier	2004
Maria Ciprut – Monica Gilart-Haddad – Lucien Ghariami	Ritmos Première	Hachette	2006

Dolores Beauvallet – Maria Ciprut – Monica Gilart-Haddad –Marie Thérèse Salles	Ritmos Seconde	Hachette	2004
Frédéric Brévar (dir.)	Venga Première	Hachette	2007
Frédéric Brévar (dir.)	Venga Terminales	Hachette	2008
Alfredo González Hermoso - Carlos Romero Dueñas	Eco A1	Edelsa	2003
Montserrat Alonso Cuenca – Rocío Prieto Prieto	Embarque 1	Edelsa	2011
Jesús Sánchez Lobato – Nieves García Fernández	Español 2000 Nivel elemental	SGEL	1981
Jesús Sánchez Lobato – Nieves García Fernández	Nuevo Español 2000 Nivel elemental	SGEL	2008
Ruth Vázquez – Isabel Bueso – Carlos Oliva – Raquel Gómez y al.	Prisma A1	Edinumen	2007
	Vocabulario A1-A2	Edelsa	2009

Anejo VII. Diseño curricular de la formación de profesores de ELE en la Universidad de Antananarivo

L1: “Licence 1” = Primer año de Grado

L2: “Licence 2” = Segundo año de Grado

L3: “Licence3” = Tercer año de Grado

CT: Clases teóricas

AD: Actividades dirigidas

Coef.: 1 equivale a una nota sobre 20/ 2 es una calificación sobre 40.

L1: TRONCO COMÚN

Semestre 1

MÓDULOS	ASIGNATURAS	Carga horaria				Créditos (ECTS)
		Coef	CT	AD	Total	
1- METODOLOGÍA DE TRABAJO ACADÉMICO	Dominio de la lengua	1		50	50	5
	Metodología de aprendizaje académico	1		20	20	2
Total				70	70	7
2- COMUNICACIÓN INTRALINGÜÍSTICA I	Fonética	2	10	20	30	3
	Comprensión oral	1		40	40	4
	Expresión oral	1		40	40	4
Total			10	100	110	11
3- COMUNICACIÓN INTRALINGÜÍSTICA II	Gramática	2	25	25	50	5
	Comprensión y expresión escritas	2		40	40	4
Total			25	65	90	9
4- HERRAMIENTAS PARA EL TRABAJO ACADÉMICO	Lengua de enseñanza (Francés)	1		20	20	2
	Informática básica	1		10	10	1
Total				30	30	3
Total semestre			35	265	300	30

Semestre 2

MÓDULOS	ASIGNATURAS	Carga horaria				Créditos (ECTS)
		Coef	CT	AD	Total	
5- LINGÜÍSTICA GENERAL	Introducción a la lingüística general	1	10	10	20	2
	Lingüística aplicada	2	20	20	40	4
Total			30	30	60	6
6- COMUNICACIÓN INTRALINGÜÍSTICA	Traducción inversa	2		40	40	4
	Traducción directa	2		40	40	4
Total				80	80	8
7- CULTURA Y SOCIEDAD I	Civilización	2	40		40	4
	Prensa	1		20	20	2
	Literatura	2	20	20	40	4
	Lectura personal	1		10	10	1
Total			60	50	110	11
8- ASIGNATURAS COMPLEMENTARIAS I	Malagasy	1		10	10	1
	Francés	1		10	10	1
	Inglés	1		10	10	1
	Italiano y viaje de estudios	1		20	20	2
Total				50	50	5
Total semestre			90	210	300	30

L2 : ESPECIALIDAD 2 : ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Semestre 3

MÓDULOS	ASIGNATURAS	Carga horaria				Créditos (ECTS)
		Coef	CT	AD	Total	
9- PRÁCTICA DE LA LENGUA 1	Expresión escrita	1	10	15	25	2,5
	Gramática	1		25	25	2,5
Total			10	40	50	5
10- CIENCIA DEL LENGUAJE	Lingüística española	1	10	15	25	2,5
	Morfología y Sintaxis	1	10	15	25	2,5
Total			20	30	50	5
11- COMUNICACIÓN INTRALINGÜÍSTICA	Taller de comunicación oral	1		25	25	2,5
	Expresión oral	1		25	25	2,5
Total				50	50	5
12- COMUNICACIÓN INTERLINGÜÍSTICA	Traducción inversa	1		25	25	2,5
	Traducción directa	1		25	25	2,5
Total				50	50	5
13- LITERATURA Y SOCIEDAD	Literatura	1	10	15	25	2,5
	Análisis de textos	1	15	10	25	2,5
Total			25	25	50	5
14- CULTURA Y SOCIEDAD	Civilización	1	10	15	25	2,5
	Mundo contemporáneo	1	10	15	25	2,5
Total			20	30	50	5
Total semestre			75	225	300	30

Semestre 4

MÓDULOS	ASIGNATURAS	Carga horaria				Créditos (ECTS)
		Coef	CT	AD	Total	
15- PRÁCTICA DE LA LENGUA 2	Lingüística aplicada	1	10	15	25	2,5
	Gramática	1		25	25	2,5
Total			10	40	50	5
16- MULETILLAS Y LENGUA	Expresión escrita	1		20	20	2
	Traducción (inversa y directa)	1		20	20	2
	Informática	1		10	10	1
Total				50	50	5
17- ESPAÑOL ESPECÍFICO	Español de los negocios y del turismo	1		25	25	2,5
	Observación de sitios culturales	1	10	15	25	2,5
Total UE			10	40	50	5
18- CULTURA Y SOCIEDAD	Civilización	1	10	15	25	2,5
	Actualidades hispánicas	1	10	15	25	2,5
Total			20	30	50	5
19- LITERATURA Y SOCIEDAD	Análisis de textos	1	15	10	25	2,5
	Africanía	1	10	15	25	2,5
Total			25	25	50	5
20- ASIGNATURAS COMPLEMENTARIAS	Italiano	1		20	20	2
	Inglés	1		10	10	1
	Francés	1		10	10	1
	Malgache	1		10	10	1
Total				50	50	5
Total semestre		80	220		300	30

L3 : ESPECIALIDAD 2 : ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Semestre 5

MÓDULOS	ASIGNATURAS	Carga horaria				Créditos (ECTS)
		Coef	CT	AD	Total	
21- COMUNICACIÓN ESCRITA 1	Lingüística	1	10	15	25	2,5
	Expresión escrita	1	10	15	25	2,5
Total			20	30	50	5
22- COMUNICACIÓN ORAL 1	Comprensión auditiva	1		25	25	2,5
	Presentación oral	1	10	15	25	2,5
Total			10	40	50	5
23- MULETILLAS Y LENGUA	Traducción inversa y directa	1		20	20	2
	Crítica de traducción	1	10	10	10	2
	Informática	1		10	10	1
Total			10	40	50	5
24- ESPAÑOL ESPECÍFICO	Español jurídico	1	10	10	20	2
	Español de los negocios	1		15	15	1,5
	Observación de sitios culturales	1		15	15	1,5
Total			10	40	50	5
25- PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	Cultura en el aprendizaje de la lengua	1		20	20	2
	Práctica docente	1		30	30	3
Total			10	40	50	5
26- CIENCIA DE LA EDUCACIÓN	Técnica y metodología de la educación	1		15	15	1,5
	Psicología de la educación	1		15	15	2
	Didáctica general	1	10	10	20	5
Total			10	40	50	5
Total semestre			70	230	300	30

Semestre 6

MÓDULOS	ASIGNATURAS	Carga horaria				Créditos (ECTS)
		Coef	CT	AD	Total	
27- COMUNICACIÓN ESCRITA 2	Análisis de textos	1		25	25	2,5
	Expresión escrita	1	10	15	25	2,5
Total			20	30	50	5
28- COMUNICACIÓN ORAL 2	Comprensión auditiva	1		25	25	2,5
	Presentación oral	1	10	15	25	2,5
Total			10	40	50	5
29- COMUNICACIÓN INTERLINGÜÍSTICA	Traducción inversa	1		15	15	1,5
	Traducción directa	1		15	15	1,5
	Traducción simultánea	1	10	10	20	2
Total			10	40	50	5
30- ESPAÑOL ESPECÍFICO	Español moderno	1	10	15	25	2,5
	Variedades del español	1	10	15	25	2,5
Total			20	30	50	5
31- DIDÁCTICA DE LA ASIGNATURA	Psicopedagogía	1	10	15	25	2,5
	Didáctica de la lengua	1	10	15	25	2,5
Total			20	30	50	5
32- ASIGNATURAS COMPLEMENTARIAS	Italiano	1		20	20	2
	Inglés	1		10	10	1
	Francés	1		10	10	1
	Malgache	1		10	10	1
Total				50	50	5
Total semestre			80	220	300	30

Fuente: Secretaría de Alumnos de la Facultad de Letras y Humanidades de la universidad de Antananarivo.